



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Ein Vergleich zwischen deutschen und türkischen Schülern hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzepts – sowie Mastery vs. Helplessness nach Dweck et al.

Verfasserin

Yasemin Okan

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Januar 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Prof. Dr. Klaus Kubinger

Danksagung

Für die Unterstützung bei meiner Diplomarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen bedanken:

Ich danke erstens meinem Betreuer, Univ.-Prof. Dr. Klaus D. Kubinger für die freundliche Betreuung dieser Diplomarbeit sowie für ihre hilfreichen Anleitungen.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Mag. Georg Wilflinger für ihre konstruktiven Vorschläge und Unterstützung bei dieser Arbeit.

Ein großer Dank gilt auch all den SchülerInnen und Jugendlichen, die mit ihrer Teilnahme an der Untersuchung diese Arbeit ermöglichten.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden, die mir während des gesamten Studiums mit ihrer großen Herzlichkeit unterstützt haben

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
I. Theoretischer Teil	8
1. Das Selbstkonzept	8
1.1. Das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976).....	8
1.2. Das Internal/External Frame of Reference-Modell.....	10
1.3. Zusammenhang zwischen Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept.....	11
2. Bezugsnormen	15
2.1. Soziale Bezugsnorm.....	15
2.2. Individuelle Bezugsnorm.....	17
2.3. Kriteriale Bezugsnorm.....	18
2.4. Absolute Bezugsnorm.....	18
3. Das Konzept Helpless und Mastery nach Dweck (1999)	20
3.1. Der „Helpless“-Reaktionstyp	20
3.2. Der „Mastery“-Reaktionstyp	22
3.3. Entity Theory vs. Incremental Theory.....	23
3.4. Performance Goal vs. Learning Goal.....	25
4. Schulische Leistungen von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund	30
4.1. Erklärungsansätze für die Benachteiligung der Schüler aus Migrantenfamilien in ihrer schulischen Bildung.....	32
4.1.1. Kulturell-defizitäre Erklärung.....	32
4.1.2. Humankapital-theoretische Erklärung.....	33
4.1.3. Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse.....	33
4.1.4. Erklärung durch institutionelle Diskriminierung.....	34
4.1.5. Relevanz der Sprachkompetenz für den Schulerfolg.....	35

II. Empirischer Teil	36
5. Ziel der Untersuchung, Fragestellungen und Hypothesen	36
5.1 Hypothesenblock 1	36
5.2 Hypothesenblock 2	37
5.3 Hypothesenblock 3	37
5.4 Hypothesenblock 4	37
5.5 Hypothesenblock 5	38
6. Methode	38
6.1 Versuchsplan	39
6.2. Erhebungsinstrumente	40
6.2.1. Kurzcharakteristik des Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 (AID 2)	40
6.2.2. DISK-GITTER mit SKSLF-8	42
6.2.3. SELLMO	42
6.2.4. SESSKO	43
7. Stichprobenbeschreibung	45
8. Darstellung der Ergebnisse	48
8.1 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 1	48
8.2 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 2	52
8.3 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 3	55
8.4 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 4	60
8.5 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 5	64
9. Diskussion und Ausblick	71
10. Zusammenfassung	78
Literaturverzeichnis	81
Anhang	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976).....	9
Abbildung 2: Pfadmodell der vorhergesagten Effekte des I/E-Modells (Marsh, 1986).....	11
Abbildung 3: Dweck, C. S. (1986).....	25
Abbildung 4: Übergangsraten und Schulleistungen nach Nationalität (zitiert nach Kristen, 2002).....	31
Abbildung 5: Item-Beispiele und Antwortformate sowie interne Konsistenzen der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) nach Dickhäuser et al. (2002).....	44
Abbildung 6: Verteilung der Teilnehmer auf den Helpless- und Mastery-Reaktionstyp.....	49
Abbildung 7: Verteilung der Reaktionstypen nach sprachlicher Herkunft.....	50
Abbildung 8: Verteilung der Reaktionstypen nach Geschlecht.....	51

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1 : Verteilung der Testpersonen nach Geschlecht und sprachlicher Herkunft	45
Tabelle 2 : Durchschnittliches Alter der Testpersonen nach Geschlecht und sprachlicher Herkunft	46
Tabelle 3: Verteilung der Testpersonen nach Klasse und sprachlicher Herkunft.....	46
Tabelle 4 : Verteilung der Testpersonen nach Klasse und Schule.....	47
Tabelle 5: Verteilung der Reaktionstypen nach sprachlicher Herkunft	50
Tabelle 6: Verteilung der Reaktionstypen nach Geschlecht.....	51
Tabelle 7: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen bei den 4 Subtests des AID 2	52
Tabelle 8: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft bei den 4 Subtests des AID 2	53
Tabelle 9: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit vom Geschlecht bei den 4 Subtests des AID 2	54

Tabelle 10: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen bei den Disk-Gitter-Ergebnissen.....	55
Tabelle 11: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft bei den Disk-Gitter-Ergebnissen	56
Tabelle 12: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit vom Geschlecht bei den Disk-Gitter-Ergebnissen.....	57
Tabelle 13: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen sprachlicher Herkunft und Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	58
Tabelle 14: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen bei den Sellmo-Ergebnissen.....	60
Tabelle 15: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der Herkunft bei den Sellmo-Ergebnissen.....	61
Tabelle 16: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Herkunft und Sellmo-Ergebnissen.....	62
Tabelle 17: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Geschlecht und Sellmo-Ergebnissen.....	63
Tabelle 18: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen bei den Sessko-Ergebnissen.....	64
Tabelle 19: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft bei den Sessko-Ergebnissen	65
Tabelle 20: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit vom Geschlecht bei den Sessko-Ergebnissen.....	66
Tabelle 21: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen sprachlicher Herkunft und Sessko-Ergebnissen.....	67
Tabelle 22: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Geschlecht und Sessko-Ergebnissen.....	68
Tabelle 23: Zusammenhang zwischen Disk-Gitter Skala Mathematik und AID 2 Subtest 3 Angewandtes Rechnen.....	69

Einleitung

Das akademische Selbstkonzept wird von Dickhäuser, Schöne, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002, S. 394) als „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen“ definiert.

Zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung besteht gemäß Dickhäuser et al. (2002) ein positiver Zusammenhang: Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept eines Schülers ist, umso höher ist auch seine bzw. ihre Leistung; und je höher die Leistung, desto höher ist auch das Fähigkeitsselbstkonzept. Es wird davon ausgegangen, dass die fähigkeitsbezogene Selbsteinschätzung ausschlaggebend für den schulischen Erfolg sein kann.

Zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bestehen zwei Ansätze. Laut dem Skill-Development-Ansatz führen vorangegangene Leistungen einer Person zu einem verbesserten Selbstkonzept und laut dem Self-Enhancement-Ansatz führt die Steigerung des Selbstkonzeptes einer Person zu verbesserten Leistungen (Calsyn & Kenny, 1977, zitiert nach Dickhauser, 2006, S. 6).

Wie wirken sich vorangegangene Leistungen auf Fähigkeitsselbstkonzepte aus? Zentrale Annahme ist hierbei, dass Personen, um aus ihren eigenen Leistungen die Höhe ihrer Fähigkeiten zu erschließen, in unterschiedlichem Maße Bezugsnormen verwenden, die als „Maßstäbe, an denen die eigene Fähigkeit gemessen wird“ definiert werden (Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster 2003, S. 3). So können sich bei gleicher Leistung ganz unterschiedliche Vergleichsergebnisse ergeben, je nachdem, mit welchen anderen Leistungen verglichen wird. Dabei führt nicht die (wahrgenommene) Leistung selbst sondern das Ergebnis des Leistungsvergleichs zu einer Veränderung der Fähigkeitsselbstkonzepte (Dickhauser, 2006).

Wie wirken sich Fähigkeitsselbstkonzepte nachfolgend auf die Leistung von Personen aus? Nach Dweck und Leggett (1988) wirken sich niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte in Folge eines unangemessenen Umgangs mit Misserfolgen mindernd auf die Leistung aus. Dweck ordnet Personen je nach den Reaktionen auf Misserfolgserlebnisse entweder einem Helpless- oder einem Mastery-Reaktionstyp zu. Aufgrund „the perceived inability to surmount failure“, d. h. der wahrgenommenen Unfähigkeit, Misserfolg zu überwinden (Dweck & Reppucci, 1973), verschlechtern hilflose Kinder ihre Leistung nach dem Misserfolg, während Mastery-orientierte Kinder versuchen, den Misserfolg zu beseitigen. Welches Verhaltensmuster als Folge von Misserfolg auftritt, hängt jedoch sowohl von der wahrgenommenen eigenen

Fähigkeit oder Begabung als auch von der daraus resultierenden Zielorientierung in Leistungssituationen ab. Nach einem Misserfolg ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen von Helpless- und Mastery-orientierten Kindern vorhanden, obwohl beide Reaktionstypen sich in ihrer Leistung bei "Erfolg" oder "vor dem Misserfolg" nicht unterscheiden (Diener & Dweck, 1978, 1980).

So verdeutlichen die Studien erneut, wie wichtig Fähigkeitsselbstkonzepte in Leistungssituationen sind. Um negative Konsequenzen von einmal geschaffenen unrealistischen oder negativen Fähigkeitsselbstkonzepten auf die Leistungen zu verhindern, sollten die Fähigkeitsselbstkonzepte des Schülers durch förderliche Maßnahmen verbessert werden. Dresel und Ziegler (2006) kommen zum Schluss, dass Trainings zur Selbstkonzeptsteigerung zu einem Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts führen, wodurch auch die Leistungen der Schüler/-innen in mathematischen Aufgaben gesteigert werden.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzepts, ihrer Zielorientierung, ihrer selbstkonzeptbezogenen Bezugsnorm sowie nach Mastery- vs. Helpless-Reaktionstypen zu vergleichen. Nachdem die Schüler nach ihrem Reaktionstyp auf Helpless und Mastery aufgeteilt wurden, ist es ein weiteres Ziel dieser Arbeit, die Reaktionstypen im schulischen Selbstkonzept, in der Zielorientierung und in der Bezugsnorm zu vergleichen.

Diese Diplomarbeit umfasst insgesamt 10 Kapitel und besteht aus zwei Abschnitten, einem theoretischen (Kapitel 1 bis 4) und einem empirischen (Kapitel 5 bis 10). Im 1. Kapitel wird auf das Fähigkeitsselbstkonzept eingegangen, wobei sich ausgewählte Theorien und auch bisherige Studien über das akademische Selbstkonzept befinden. Der Einfluss der Bezugsnormen auf die Entstehung des Fähigkeitsselbstkonzepts wird im 2. Kapitel behandelt. Das 3. Kapitel widmet sich dem Konzept Helpless und Mastery nach Dweck et al. Im 4. Kapitel erfolgt ein Überblick über schulische Leistungen von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund. Weiteres wird auf Erklärungsansätze zur Benachteiligung der Schüler aus Migrantenfamilien bezüglich ihrer schulischen Leistung eingegangen.

Im 5. Kapitel werden Ziel der Untersuchung, Fragestellungen und Hypothesen dargestellt. Im 6. Kapitel werden der Versuchsplan dieser Arbeit und dafür ausgewählte Messinstrumente erläutert. Die Stichprobenbeschreibung erfolgt im 7. Kapitel und die Darstellung der Ergebnisse im 8. Kapitel. Das vorletzte Kapitel 9 beinhaltet Diskussion und Ausblick. Kapitel 10 schließt mit einer Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit.

I. Theoretischer Teil

1. Das Selbstkonzept

Vor über 100 Jahren stellte William James eine umfassende Theorie des Selbst vor. In ihr unterscheidet James (1890) zwischen zwei Komponenten des Selbst, nämlich dem Selbst als Subjekt des Erkennens («Self as knower») und dem Selbst als Objekt der Erkenntnis («Self as known») (James, 1890, zitiert nach Dickhauser, 2006). Die psychologischen Forschungen haben sich verstärkt auf das Self as Known, welches sich auf das Wissen über die eigenen Fähigkeiten bezieht, konzentriert. Heute wird das „Self as knower“ oder das „Me“ als Selbstkonzept oder Selbstbild bezeichnet.

Beim Selbstkonzept handelt sich um ein hypothetisches Konstrukt, welches kaum direkt beobachtbar ist, sondern aus Selbst-Beschreibungen und Selbst-Bewertungen besteht (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Shavelson et al. (1976) beschreiben das Selbstkonzept als Selbstwahrnehmung einer Person, welche durch Erfahrungen und Interpretationen ihrer Umwelt sowie durch wichtige Bezugspersonen geformt wird.

1.1. Das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976)

Im Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) wird das Selbstkonzept als ein multidimensionales, hierarchisches Konstrukt dargestellt. An der Spitze des hierarchischen Modells steht das allgemeine Selbstkonzept (Ebene 1). Auf der nächsten Hierarchieebene befinden sich akademische und nicht-akademische Selbstkonzepte (soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept; Ebene 2). Das akademische Selbstkonzept, welches auf der dritten Ebene steht, spaltet schulfachbezogene Leistungen in verschiedene Fächer auf (Ebene 3). Unterhalb dieser Subkomponentenebene befinden sich Selbsteinschätzungen hinsichtlich situationsgebundener, konkreter Verhaltensweisen (z. B. Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit in einer Englischaufgabe).

Diese konkreten Verhaltensweisen sind situationsgebunden (state-ähnlich) und veränderbar. Sie gehen davon aus, dass die einzelnen Facetten des Selbstkonzepts umso stabiler sind (trait-ähnlich), je höher man in der Hierarchie aufsteigt. Je näher sich die Selbstkonzeptkomponenten auf dieser hierarchischen Ebene sind, umso höhere Korrelationen können beobachtet werden.

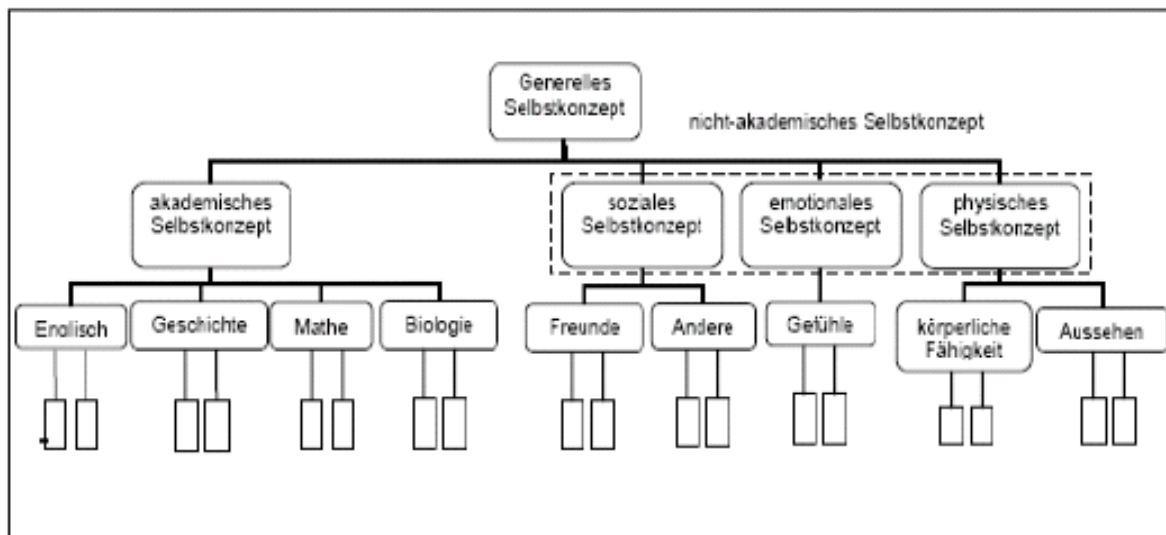


Abbildung 1: Das hierarchische Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. (1976)

Nach einer anderen Komponente des Modells ist das Selbstkonzept entwicklungsfähig. Kleine Kinder haben ein undifferenziertes Selbstkonzept, jedoch können sich die Facetten mit zunehmendem Alter voneinander differenzieren.

Nach Shavelson und Marsh (1976) umfasst das Selbstkonzept sowohl kognitive Inhalte („Ich bin gut in Deutsch“) als auch affektive Inhalte („Deutsch macht mir Spaß“). Dabei stellen die affektiven Inhalte die emotionalen Folgen der kognitiven Repräsentation dar („Ich schäme mich dafür, dass ich nicht intelligent genug bin“) (Dickhauser, 2002).

Schöne et al. (2002) betonen den Vorteil der konzeptuellen Trennung affektiver und kognitiver Komponenten für diagnostische und interventionelle Zwecke. Eine Unterscheidung beider Komponenten bringt größere Klarheit der Konzepte des Fähigkeitsselbstkonzepts auf der einen und des Selbstwertkonzepts auf der anderen Seite mit sich.

Das akademische Fähigkeitsselbstkonzept (im Weiteren: Akademisches Selbstkonzept) kann dementsprechend als die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen (etwa in Schule oder Universität) definiert werden (Dickhauser et al., 2002, S. 394).

1.2. Das Internal/External Frame of Reference-Modell

In der Studie von Marsh (1986) wurde zwischen verbalen und mathematischen Selbstkonzepten kein Zusammenhang gefunden, obwohl eine hohe Korrelation zwischen mathematischen und verbalen schulischen Leistungen vorzufinden ist. Diese Ergebnisse führten zur Revision des Shavelson-Modells. Laut Shavelson-Modell befinden sich auf der zweiten hierarchischen Ebene akademische und nicht akademische Selbstkonzepte.

Nach der Revision des Shavelson-Modells durch Marsh wird das akademische Selbstkonzept in mathematische und verbale Selbstkonzepte aufgeteilt, sodass es anstatt drei nur noch zwei Faktoren auf der zweiten Ebene enthält. Marsh (1986) versucht mit seinem I-E Modell diese fehlende Korrelation zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept zu erklären. Laut diesem Modell entstehen verbale und mathematische Selbstkonzepte durch Verwendung von externen und internen Referenzrahmen.

Bei externen Vergleichen stellen Studenten ihr Selbstkonzept der eigenen mathematischen und verbalen Fähigkeiten den Fähigkeiten der anderen Schüler gegenüber. Beim internen Vergleich hingegen vergleichen Studenten ihre Leistungen in einem Fach mit den eigenen Leistungen in einem anderen Fach. Das Ergebnis dieses Prozesses wird als Grund für das eigene akademische Selbstkonzept gesehen.

Externe Vergleiche führen bei der verbalen Leistung zu einem positiven Effekt auf das verbale Selbstkonzept und bei der mathematischen Leistung zu einem positiven Effekt auf das mathematische Selbstkonzept. Interne Vergleiche hingegen führen bei der verbalen Leistung zu einem negativen Effekt auf das mathematische Selbstkonzept und bei der mathematischen Leistung zu einem negativen Effekt auf das verbale Selbstkonzept. "The external process predicts a positive correlation between Verbal and Math self-concepts, whereas the internal process predicts a negative correlation" (Marsh, 1986, S. 133–134). Als Ergebnis dieser beiden Vergleichsprozesse lösen sich die Einzelkorrelationen gegeneinander auf, sodass sich bei der Korrelation zwischen dem verbalen und dem mathematischen Selbstkonzept insgesamt beinahe eine Nullkorrelation ergibt.

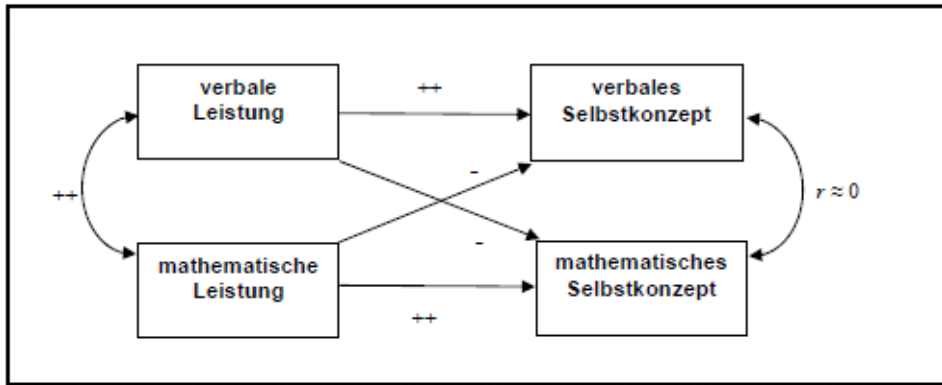


Abbildung 2: Pfadmodell der vorhergesagten Effekte des I/E-Modells (Marsh, 1986)

Um den Ablauf beider Prozesse zu klären, betrachten wir einen Studenten, der sich selbst bei seiner mathematischen und seiner verbalen Fähigkeit für überdurchschnittlich hält, obwohl er eher eine bessere Leistung in mathematischen als verbalen Fächern zeigt. Die mathematischen Fähigkeiten dieses Studenten sind unterdurchschnittlich im Verhältnis zu anderen Studenten (ein externer Vergleich), aber überdurchschnittlich im Verhältnis zu seinen Fähigkeiten in anderen akademischen Bereichen (ein interner Vergleich). Abhängig davon, wie diese beiden Komponenten gewichtet sind, kann dieser Student trotz seiner schlechten mathematischen Fähigkeiten ein durchschnittliches oder überdurchschnittliches Selbstkonzept haben (Marsh, 1986).

1.3. Zusammenhang zwischen Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept

Das Fähigkeitsselbstkonzept wird in der Literatur als Synonym für das akademische Selbstkonzept verwendet. Der Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzepten und Leistung wurde in vielen Studien gezeigt. Trotz niedriger Korrelation zwischen akademischer Leistung und globalen und nicht akademischen Selbstkonzepten ist die Korrelation am höchsten, wenn man akademische Leistung und akademisches Selbstkonzept in ausschließlich einem fachspezifischen akademischen Bereich erfasst (Marsh, 1986).

Die Studie von Dickhäuser et al. (2002) konnte einen positiven Zusammenhang zum akademischen Selbstkonzept mit Korrelationen von $r = .38$ bis $.43$ zeigen. Diese Ergebnisse werden von Marsh et al. (1988) für das Fach Mathematik mit Korrelationen von $.55$ zwischen mathematischer Leistung und mathematischem Selbstkonzept gestützt.

Den Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung kann man mit zwei Mechanismen erklären. Laut dem Skill-Development-Ansatz führen vorangegangene

Leistungen einer Person zu einem verbesserten Selbstkonzept ihres Selbst und laut dem Self-Enhancement-Ansatz führt die Steigerung des Selbstkonzeptes einer Person zu verbesserten Leistungen. Nach dieser Auffassung der reziproken Beziehungen interagieren beide Mechanismen zur Erklärung des gefundenen Zusammenhangs (Dickhauser, 2006).

In der Studie von Marsh und Yeung (1997) wurde die Beziehung zwischen akademischem Selbstkonzept und akademischer Leistung über drei Jahre bei 603 männlichen Schülern der 7.-10. Klasse untersucht, um die Annahmen des Reciprocal-Effect-Modells aufzuzeigen. In den Fächern Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften hat die Studie eine stärkere Wirkung der Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept als umgekehrt gefunden. Für die Mathematik wurden größere Effekte einer fachbezogenen Leistung auf das entsprechende Selbstkonzept ermittelt. Die dazugehörigen Effekte in den Naturwissenschaften und Englisch waren niedriger als in Mathematik. Nach diesem integrativen Modell führt sowohl die Verbesserung der Leistung zu einer Erhöhung des Selbstkonzeptes als auch eine Erhöhung des Selbstkonzeptes zu verbesserter Leistung.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie hoch der Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung ist, und die Frage erörtert werden, wie realistisch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten überhaupt sein kann.

Mabe und West (1982) finden im Vergleich von 52 publizierten Arbeiten eine Beziehung zwischen Einschätzungen charakteristischer Kompetenzen mit entsprechenden Leistungen.

Es hat sich gezeigt, dass die mittleren Korrelationen zwischen Einschätzung und Leistung bei .29 bei einer Standardabweichung von .25 liegen.

Auch ermittelten diese Autoren vier begünstigende Voraussetzungen, welche die Stärke des Zusammenhanges beeinflussen. Der Zusammenhang wird stärker, sofern:

1. die selbst vorgenommene Einschätzung mit einem Kriteriums-Maßstab verglichen wird,
2. die Einschätzungen der Fähigkeit relativ statt absolut sind, also die eigene Fähigkeit insbesondere im sozialen Kontext verglichen wird,
3. durch die Bewältigung bestimmter Aufgaben die eigenen Leistungen besser erkannt werden,
4. Fähigkeitseinschätzungen anonym erfolgen.

Bezüglich der zweiten Bedingung kann festgestellt werden, dass die absolute Fähigkeitseinschätzung (z. B. auf einer Skala mit den Endpunkten *sehr hoch* und *sehr niedrig*)

vermutlich aus nachfolgendem Grund in weniger engem Zusammenhang mit entsprechenden Fähigkeiten als relative Einschätzungen (z. B. als überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich) steht: Skalenmaße wie "sehr hoch" oder "sehr niedrig" sind mehrdeutig. Während die eine Person "sehr hoch" ankreuzt, weil sie annimmt, über die in der Frage stehende Fähigkeit mehr zu verfügen als über ihre anderen Fähigkeiten, nimmt eine andere Person die gleiche Einstufung vor, mit der Zuversicht, dass sie die besagte Fähigkeit in größerem Ausmaß besitzt als andere Personen.

Die Selbstaufwertungstheorien (zitiert nach Meyer, 1984; Jones, 1973; Shrauger, 1975) vertreten die Auffassung von einem ganz allgemeinen Bedürfnis, eine möglichst positive Einschätzung des Selbst zu erlangen. Aus diesem Grunde sollten Personen, die ihre Fähigkeiten niedrig einstufen, ein starkes Bedürfnis nach einer Selbstwerterhöhung zeigen. Werden die eigenen Fähigkeiten negativ eingestuft, beachtet dieser Personenkreis auch negative Informationen über das eigene Können nicht. Anstelle dieser Einstellung sollen positive Informationen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Erfolge werden hierbei sich selbst zugeschrieben, Misserfolge hingegen personenunabhängigen Faktoren. All dies kann dazu beitragen, dass die negative Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten zunehmend positiver wird. Nach dieser Theorie ist das Konzept der eigenen Fähigkeiten häufig unrealistisch. Deshalb gibt es keinen oder nur einen negativen Zusammenhang zwischen Fähigkeitseinschätzungen und Fähigkeiten. Ein Überschätzen des eigenen Könnens ist sehr viel häufiger anzutreffen als ein Unterschätzen.

Auch kann es sein, dass trotz überdurchschnittlich erbrachter Leistungen Personen ein unrealistisch niedriges Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen. Überdurchschnittliche Leistungen werden bei einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept oft als Zufallsergebnisse gesehen und gleichzeitig eigene Leistungsergebnisse unterschätzt. Die Überschätzung der eigenen Leistung findet dagegen bei einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept statt, sodass Misserfolge externen Faktoren zugeschrieben werden und Erfolge der hohen eigenen Fähigkeit.

Dies hat zur Folge, dass einmal geschaffene Fähigkeitsbilder, bedingt durch ihren Einfluss auf das Verhalten und das Erleben, sich selbst aufrechterhalten und stabilisieren, auch dann, wenn sie unrealistisch sind (Meyer, 1984).

Dresel und Ziegler (2006) beschreiben in ihrem Artikel ein computerbasiertes Training zur Selbstkonzeptsteigerung, welches zum Gebiet der indirekten Interventionsstrategien gehört. Ziel hierbei ist, eine Selbstkonzeptsteigerung über eine Umgestaltung von Attributionen zu erreichen. Diese Herangehensweise verspricht Erfolg, weil wiederholt belegt wurde, dass ein enger Zusammenhang zwischen Attributionen und Fähigkeitsselbstkonzepten vorhanden ist. Die Resultate der Trainingsevaluation stellen dar, dass eine Erhöhung des Selbstkonzeptes durch zweckmäßig sequenzierte attributionale Rückmeldung erzielt werden kann. Somit wird eine förderliche Basis für die angestrebte Veränderung unrealistisch niedriger Einschätzungen der eigenen Fähigkeit gegeben, so wie es die Theorie des Self Enhancement-Modells postuliert, dass in Folge des Anstiegs des Fähigkeitsselbstkonzepts auch die Leistung der Schüler/-innen in mathematischen Aufgaben gesteigert wird.

2. Bezugsnormen

Sowohl bei der Einschätzung der Eltern und der Lehrer hinsichtlich der Fähigkeit des Schülers als auch bei den Selbsteinschätzungen des Schülers über sein eigenes Fähigkeitsselbstkonzept werden in unterschiedlichem Maße Bezugsnormen angewandt. Obwohl beide einen großen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept haben, betrachten wir für die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten Bezugsnormen aus der Sicht von Schülern.

Die Neigung, in unterschiedlichen Situationen eine bestimmte Bezugsnorm anzuwenden, wird als Bezugsnormorientierung definiert (Rheinberg, 2001). Diese kann sich sowohl auf die Selbstbewertung als auch auf die Fremdbewertung von Leistungen anderer Personen beziehen (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, in Druck).

Schöne et al. (2003) definieren Bezugsnormen als „Maßstäbe, an denen die eigene Fähigkeit gemessen wird“ (S. 3). Diese Maßstäbe sind an unterschiedliche Bezugssysteme gebunden und werden zur Beurteilung der Leistungen benutzt (Dickhäuser & Rheinberg, 2003). Durch diese Vergleichsprozesse bewertete Leistungen führen bei einer Person zu Annahmen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten. Nach den Aussagen über Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit sowie Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen wurden in dem Leistungsbereich „Schule“ vier Versionen des Selbstkonzepts, die soziale, die individuelle, die sachliche sowie die absolute Bezugsnorm erstellt.

2.1. Soziale Bezugsnorm

Festinger (1954) nimmt in seiner Theorie der sozialen Vergleichsprozesse an, dass beim Fehlen objektiver, kriterialer Maßstäbe soziale Bezugsnormen bevorzugt werden. Er formuliert, dass der Mensch ein besonderes Bedürfnis danach hat, seine eigene Leistung mit anderen Personen zu vergleichen, um zur konkreten Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit zu gelangen. In der Schule erhalten Kinder und Jugendliche zur Bewertung ihrer Leistungen Noten. Die Noten stellen zum einen ein objektives Kriterium dar, da die Leistung eines Schülers einer bestimmten Zensur zugeordnet wird, und zum anderen ein soziales Kriterium, weil Schüler durch den Notenspiegel über ihren Rangplatz innerhalb der Klasse informiert werden (Festinger, 1954; zitiert nach Meyer, 1984).

Nutzt eine Person soziale Bezugsnormen, so trifft sie Aussagen über die Höhe ihrer Fähigkeiten verglichen mit den Fähigkeiten anderer Personen. Repräsentation eigener hoher Fähigkeiten liegt vor, wenn die eigenen Fähigkeiten für höher gehalten werden als die

Fähigkeiten anderer Personen. Das heißt, die Beurteilung erfolgt über einen sozialen Vergleich. „Ich bin für die Schule weniger begabt/begabter als meine Mitschüler/-innen“ (Schöne et al., 2002).

In der Schule erleben die Schüler, dass man ihre Ergebnisse miteinander vergleichen kann, und werden so zu sozialen Vergleichen angeregt. Wird beispielsweise die eigene Note in einer Klassenarbeit im Vergleich zu denen der Mitschüler als überdurchschnittlich eingeschätzt, wird die Leistung als gut bewertet, fällt dieser Vergleich negativ aus, gilt diese Note als schlecht (Dickhäuser & Rheinberg, 2003).

Die soziale Bezugsnorm lenkt die Aufmerksamkeit einerseits auf einen relativen Leistungsranplatz, der in der Regel, etwa im Klassenverband, eher gleich bleibt und kaum mit Anstrengung und Ausdauer kovariiert, und andererseits auf unterschiedliche, aber gleichbleibende Fähigkeiten innerhalb der Vergleichsgruppe, also einen Faktor, der sich kaum beeinflussen lässt (Heckhausen, 1989).

Der Vergleich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen mit denen der unmittelbaren Lernumgebung führt bei der Bildung des akademischen Selbstkonzepts zu einem Bezugsgruppeneffekt, den Marsh (1987) als Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLPE) definiert. Nach dieser Theorie entsteht das schulische Fähigkeitsselbstkonzept in Anlehnung an eine Bezugsgruppe, innerhalb derer sich ein Schüler befindet, wobei die mittlere Leistungsstärke der Klasse eine negative Wirkung auf das individuelle Selbstkonzept ausübt: Ein Schüler baut bei identischer Leistung in einer leistungsstarken Bezugsgruppe gewöhnlich ein schwächeres Fähigkeitsselbstkonzept als in einer leistungsschwachen Bezugsgruppe auf, weil er beim Vergleich seiner Leistungen mit jenen seiner Mitschüler schlechter abschneidet. Im BFLPE werden die Resultate sozialer Vergleichsprozesse aufgezeigt, zu denen es kommt, sobald Schüler die eigenen Klassenkameraden als Vergleichspersonen nehmen.

Inmitten einer sozialen Bezugsgruppe vergleichen Individuen die eigene Leistung entweder mit Personen, die bessere Leistungen (Aufwärtsvergleich) aufweisen, oder mit Personen, die schlechtere Leistungen aufweisen (Abwärtsvergleich). Während Abwärtsvergleiche eine Erhöhung bewirken, führen Aufwärtsvergleiche dazu, dass das akademische Selbstkonzept verringert wird. Demzufolge haben Abwärtsvergleiche die Funktion des Selbstwertschutzes, da der Vergleich mit leistungsmäßig schwachen Personen die eigene Leistung besser erscheinen lässt. Ein Vergleich mit leistungsmäßig stärkeren Personen kann die Gefahr der Selbstwertminderung hervorrufen. (Dauenheim & Frey, 1996).

In der Literatur gibt es einige Hinweise darauf, dass soziale und dimensionale Vergleiche bei der Interessenentwicklung eine besondere Rolle spielen (zitiert nach Daniels, 2004; Todt & Schreiber, 1998). Schüler/innen sind infolge interindividueller bzw. sozialer Vergleiche interessierter an einem Fach in jenem Fall, dass sie im Vergleich zu ihren Mitschülern oder zu anderen Fächern höhere fachspezifische Fähigkeiten besitzen.

2.2. Individuelle Bezugsnorm

Nutzt eine Person eine solche individuelle Bezugsnorm, so trifft sie Aussagen über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten und vergleicht sie mit den eigenen Fähigkeiten in der Vergangenheit. Repräsentationen von den eigenen hohen Fähigkeiten liegen vor, wenn die eigenen jetzigen Fähigkeiten für höher gehalten werden als die eigenen Fähigkeiten in der Vergangenheit. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeit wird gemessen an der früheren Fähigkeit. „Ich bin für die Schule weniger begabt als früher/begabter als früher“ (Schöne et al., 2002).

Beurteilt man seinen Leistungsstand bei einer Aufgabe nach den zuvor erzielten Ergebnissen, so erlebt man in der Regel eine Kovariation von Anstrengung und Ausdauer mit einer sich verbessernden Leistung. Die individuelle Bezugsnorm lenkt die Aufmerksamkeit einerseits auf die tatsächliche Leistungsverbesserung, die in objektiven Merkmalen zu fassen ist, und andererseits auf die eigene Anstrengung und Ausdauer, die den Lernfortschritt bewirkt, also auf Faktoren, die man willentlich steuern kann und für die man deshalb auch verantwortlich ist (Heckhausen, 1989).

Aufgrund der variablen Ursachenzuschreibungen hat die Verwendung individueller Bezugsnormen günstigere Auswirkungen auf die Motivation des Lernenden als die soziale Bezugsnorm (Dickhäuser & Rheinberg, 2003). Eine gute Leistung bedeutet bei dieser Bezugsnorm eine individuelle Verbesserung, eine schlechte Leistung hingegen einen individuellen Rückschritt. Lernzuwächse und auch Leistungsver schlechterung werden unmittelbar deutlich. Die hierbei zum Vorschein kommende Variabilität im Leistungsverlauf sagt aus, dass dazugehörige variable Ursachen (z. B. Anstrengung, Tagesform) zur Erklärung der Leistungsunterschiede auch in Betracht zu ziehen sind.

Jagacinski und Nicholls (1987) haben den Einfluss von Informationen über Anstrengung und Leistung anderer Schüler auf die eigenen antizipierten Affekte und Leistungsergebnisse untersucht. Waren keine sozialen Vergleichsinformationen vorhanden (individuelle

Bezugsnorm), so maßen die Versuchspersonen ihrer Fähigkeit und ihrem positiven Affekt einen höheren Wert bei, für den Fall, dass sie einen Erfolg nach hoher Anstrengung erwarten. Dies war aber nicht der Fall bei den sozialen Vergleichsinformationen über die Anstrengung der anderen. Wurde dasselbe Ergebnis von anderen mit weniger Anstrengung erreicht, hat der eigene Erfolg lediglich negative Gefühle in Form von Verlegenheit und eine gering eingeschätzte eigene Fähigkeit hervorgerufen.

2.3. Kriteriale Bezugsnorm

Nutzt eine Person eine solche kriteriale Bezugsnorm, so trifft sie Aussagen über die Höhe ihrer Fähigkeiten und vergleicht sie mit den kriterialen Maßstäben. Repräsentationen der eigenen hohen Fähigkeiten entstehen im Vergleich mit sachlich gesetzten Kriterien. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wird gemessen an Kriterien (schulische Anforderungen). „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, dann halte ich mich für nicht begabt/sehr begabt“ (Schöne et al., 2002).

Kriteriale Bezugsnormen werden als „Standards, die in der Sache selbst liegen“ definiert (Dickhäuser & Rheinberg, 2003, S. 42).

Bei Verwendung der kriterialen Bezugsnorm wird die Höhe der eigenen Fähigkeiten durch einen Vergleich mit objektiven Kriterien eingeschätzt („Wenn ich mir angucke, was wir in Mathe können müssen, finde ich, dass ich in Mathe wenig kann.“) (Dickhäuser et al., 2002).

Die kriteriale Bezugsnorm bezieht sich immer auf ein festes Kriterium, im Unterricht ist dies das Lehrziel, das sich ein Lehrer gesetzt hat. Unter Verwendung einer kriterialen Bezugsnorm wird beispielsweise überprüft, ob die Leistung eines Schülers einen bestimmten Standard erreicht oder nicht. Die kriteriale Bezugsnorm kommt auch insbesondere dann zum Einsatz, wenn der Leistungsbeurteilung eine qualifizierende oder berechtigende Funktion zukommt und somit bestimmte Standards erreicht werden müssen (Rheinberg, 2001).

2.4. Absolute Bezugsnorm

Bei dem Item der absoluten Selbstbeschreibungen entfällt die explizite Vorgabe einer Vergleichsreferenz, „Ich bin für die Schule nicht begabt/sehr begabt“ (Schöne et al., 2002)

Verwendet ein Schüler ausschließlich eine Bezugsnorm, kann dies zu verfälschten Informationen über die eigene Leistung führen. Wird die soziale Bezugsnorm isoliert angewendet, weiß ein Schüler zwar etwas über seinen Rangplatz in der Klasse, aber nicht, ob

oder inwieweit er z. B. das Klassenziel erreicht hat. Kommt bei Leistungsvergleichen ausschließlich die individuelle Bezugsnorm zum Tragen, kann es vorkommen, dass ein Schüler schon positives Feedback bezüglich seines Leistungsfortschritts erhält, aber trotzdem nicht versetzt wird. Bei der Betrachtung der curricularen Bezugsnorm erfährt ein Schüler nichts über den Fortschritt seiner Leistung oder darüber, wie die Bewertung seiner Leistung innerhalb der Klasse vonstattengeht. Für einen realistischen Aufschluss über ihre Leistung sollten Schüler eine optimale Kombination der ersten drei Bezugsnormen verwenden.

Über die Studien (Andermann & Andermann, 1999; Köller, 2001) hinweg hat sich gezeigt, dass die Wahrnehmung der Schüler darüber, welche Bezugsnorm ihre Lehrkraft bevorzugt, ganz erhebliche Effekte auf ihre eigenen Bezugsnormen haben kann. Andermann und Andermann (1999) haben eine Längsschnittstudie durchgeführt, in der Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Jahrgangsstufe einerseits nach ihren eigenen und andererseits nach den Zielorientierungen ihrer Lehrer befragt wurden. Eine Lernzielorientierung (IBNO) der Lehrer führte auch auf Schülerseite zu einer Zunahme der eigenen Lernzielorientierung. Eine Leistungszielorientierung (SBNO) der Lehrer resultierte in einem Anstieg der individuellen Leistungszielorientierung.

Das Ergebnis einer Feldstudie, in der Schüler die BNO ihrer Lehrer einschätzen sollten, hat zu folgendem Ergebnis geführt: Sofern der Lehrkraft eine IBNO zugeschrieben wurde, war die eigene Neigung zu sozialen Vergleichen signifikant niedriger, als wenn bei den Lehrern eine SBNO wahrgenommen wurde (Wagner, 1982).

3. Das Konzept Helpless und Mastery nach Dweck et al.

Die Wurzeln der Theorie von Dweck (1999) beruhen auf der Theorie der erlernten Hilflosigkeit von Seligman. Er bezeichnet Hilflosigkeit als Folgendes: „Hilflosigkeit ist der psychologische Zustand, der häufig hervorgerufen wird, wenn Ereignisse unkontrollierbar sind“ (Seligman, 1979, S. 8). „Ein Individuum oder ein Tier sind hilflos gegenüber einer Konsequenz, wenn diese unabhängig von allen ihren willentlichen Reaktionen eintrifft“ (Seligman, 1979, S. 15).

Dweck ordnet Personen je nach den Reaktionen auf Misserfolgserlebnisse entweder einem helpless- oder einem mastery-Reaktionstyp zu. Aufgrund „the perceived inability to surmount failure“ (Dweck & Reppucci, 1973), d. h. der wahrgenommenen Unfähigkeit, Misserfolg zu überwinden, verschlechtern hilflose Kinder ihre Leistung nach dem Misserfolg, während Mastery-orientierte Kinder versuchen, den Misserfolg zu beseitigen.

Es verwundert nicht, dass die Einbeziehung des Selbst schon früh im Zusammenhang mit dem Misserfolg erfolgte. Denn ein Misserfolg blockiert die Handlung, widerlegt Erfolgserwartungen und zieht die kritische Aufmerksamkeit auf sich – jeweils Anlässe für den Handelnden, seine Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten und sich mit dem Bild von der eigenen Tüchtigkeit und einer möglichen Revision konfrontiert zu sehen (Heckhausen, 1989).

Welches Verhaltensmuster als Folge von Misserfolg auftritt, hängt jedoch sowohl von der wahrgenommenen eigenen Fähigkeit oder Begabung als auch von der daraus resultierenden Zielorientierung in Leistungssituationen ab. Obwohl beide Reaktionstypen sich während eines „Erfolgs“ oder „vor dem Misserfolg“ nicht nach ihrer Leistung unterscheiden (Diener & Dweck, 1980), ist nach dem Misserfolg ein signifikanter Unterschied in den Leistungen von Helpless- und Mastery-orientierten Kindern vorhanden (Diener & Dweck, 1978).

3.1. Der „Helpless“-Reaktionstyp

Hilflozes Verhalten zeichnet sich insbesondere aus durch geringe Bereitschaft sich anzustrengen, die Vermeidung von Herausforderungen, negative Affekte und handlungsirrelevante Gedanken. Somit behindert es den Lernfortschritt und hat ungenügende Leistung zur Folge.

Hilflose Kinder verschlechtern ihre Leistung nach den Misserfolgserlebnissen und konzentrieren sich auf die Ursache des Misserfolgs. Sie entwickeln ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit und geben, sobald sie mit einer schwierigen Aufgabe konfrontiert

werden, oft früh auf. Denn sie nehmen an, dass sie wegen ihrer nicht ausreichenden Intelligenz nicht fähig sind, dieses Problem zu lösen (Diener & Dweck, 1978).

Hilflose Kinder schreiben ihre Misserfolge mangelnden Fähigkeiten zu und sehen sie als unüberwindbar. Bei Misserfolgen zeigen hilflose Kinder eine fortschreitende Abnahme der Anwendung wirksamer Strategien und einen damit einhergehenden Anstieg der unwirksamen Strategien (Diener & Dweck, 1980).

Es ist eine Neigung vorhanden, Misserfolge externen Faktoren zuzuschreiben und die Rolle der Motivation zu ignorieren. Sie sind der Meinung, dass sie nicht die Macht haben, die Ergebnisse von Ereignissen zu steuern. Sie sagen zu sich selbst, dass es egal ist, ob sie es versuchen oder nicht, weil sich die Konsequenz so oder so nicht ändert. In diesem Sinne sehen sie Ergebnisse als relativ unabhängig von dem an, was sie tun. Sie sind "hilflos" (Dweck & Reppucci, 1973).

Äußerungen hilfloser Kinder im Zusammenhang mit Misserfolgen zeigen ihren negativen Affekt und eine Neigung dazu, in der Gegenwart zu verweilen, die Negativa zu betonen und die Flucht aus der Situation zu suchen (Diener & Dweck, 1978).

Auf die Frage, wie gut die meisten Kinder im gleichen Alter bei diesem Problem abschneiden würden, vermuten hilflose Kinder, und zwar deutlicher als die Mastery-orientierten Kinder, die meisten anderen Kinder würden besser sein bei dieser Aufgabe. Die Mastery-Kinder hingegen glauben, dass die anderen Kinder nicht besser als sie sein würden (Diener & Dweck, 1980).

Nach dem Beginn eines Misserfolgs bewerten hilflose Kinder ihre vorherigen Erfolge unter Berücksichtigung ihres gegenwärtigen Misserfolgs neu, wobei in den meisten Fällen eine Abwertung stattfindet. Hilflose Kinder unterschätzen ihre Erfolge und überschätzen ihre Misserfolge, sie sehen Erfolge nicht als Indikator für die Fähigkeit und sie erwarten auch nicht, dass die Erfolge andauern. Darauf folgende Misserfolge bringen sie dazu, ihre Leistung abzuwerten. Für hilflose Kinder sind Erfolge weniger markant, weniger prädiktiv und weniger dauerhaft (Diener & Dweck, 1980).

Obwohl sie nur wenige Minuten vor dem Misserfolg ein ganz bewundernswertes Gedächtnis und eine Fähigkeit bei der Bewältigung der Aufgabe zeigten, kann eine Verschlechterung ihrer Leistung an folgenden Aussagen abgelesen werden: "Ich war noch nie gut bei dieser Art von Aufgaben" und "Ich hatte nie ein gutes Gedächtnis (Diener & Dweck, 1978).

3.2. Der „Mastery“-Reaktionstyp

Mastery-Verhalten ist vor allem gekennzeichnet durch eine erhöhte Anstrengung, das weitere Aufsuchen von Herausforderungen, handlungsbezogene Gedanken sowie positive, leistungsfördernde Affekte. Dieses Lernverhalten begünstigt den Lernfortschritt und hat daher positive Leistungen zur Folge.

Herausforderungen werden als Gelegenheit gesehen, etwas zu lernen und die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Sie nehmen ihren Erfolg als Ausdruck ihrer Fähigkeit und damit prädiktiv für zukünftige Leistungen wahr (Diener & Dweck, 1980).

Mastery-orientierte Kinder sind weniger besorgt über die Ursache ihrer Fehler, stattdessen suchen sie eine Abhilfe für ihren Misserfolg. Sie führen ihre Misserfolge auf einen Mangel an Anstrengung, Pech, die Fairness des Experimentators und die erhöhte Schwierigkeit der Aufgabe zurück. Nach einer nicht erfolgreichen Erfahrung zeigen Mastery-orientierte Kinder oftmals eine verbesserte Leistung bei einer schwierigen Aufgabe. Sie können ihren positiven Affekt bezüglich der Aufgabe aufrechterhalten und eine positive Prognose über das Ergebnis beibehalten. Die Mastery-orientierten Kinder sehen die falschen Rückmeldungen vor allem als Information, die zu einer Problemlösung führt; nicht als Misserfolg oder als Prädiktor der zukünftigen Misserfolge (Diener & Dweck, 1978).

Auf die Frage, wie gut die meisten Kinder im gleichen Alter bei diesem Problem abschneiden würden, glauben die Mastery-orientierten Kinder, dass die meisten Kinder schlechtere Leistungen aufweisen würden als sie (Diener & Dweck, 1980).

In der Studie von Dweck (1975) wurden Schüler nach den Reaktionstypen aufgeteilt. Es wurden Repetition-choice Aufgaben eingesetzt. Es wurden den Schülern zwei Puzzles zu je 24 Teilen vorgegeben. Die Schüler sollten diese zwei Puzzles zusammensetzen. Sie konnten die erste Puzzle-Aufgabe fertigstellen, wurden aber beim zweiten Puzzle neun Teile vor der Fertigstellung unterbrochen. Danach wurden die Schüler gefragt, ob sie lieber das bereits gelöste Puzzle nochmals zusammensetzen würden oder das, bei dem sie nicht fertig geworden waren. Dabei wurde die erste Gruppe als Helpless und die zweite Gruppe als Mastery identifiziert.

Ziel der Untersuchung von Titscher (2004) war es, den Helpless-Mastery-Reaktionstyp im Rahmen der Erhebung der kognitiven Leistungsfähigkeit mit dem Adaptiven Intelligenzdiagnostikum 2 (AID 2) zu erfassen. Durch die Aufgabenpräferenz während der

Testung mit dem AID 2 wurden die Kinder in Mastery oder Helpless kategorisiert, je nachdem, ob sie leichte oder schwierigere Aufgaben bevorzugten. Nach der Studie von Kubinger und Titscher (2008) wählten Kinder mit hilflosem Reaktionstyp lieber leichte Aufgaben, besonders in Subtest 1 (Allgemeines Wissen), Subtest 6 (Synonyme finden) und Subtest 9 (Funktionen abstrahieren). Daher werden diese Skalen in der vorliegenden Arbeit verwendet.

3.3. Entity Theory vs. Incremental Theory

Nach Dweck (1999) haben die unterschiedlichen Reaktionsweisen auf Misserfolge ihre Wurzeln in der Auffassung der Personen von Intelligenz.

Personen, die der „Entity Theory“ (Nicht-Veränderbarkeits-Theorie) zuzuordnen sind, halten Intelligenz für eine fixe und nicht veränderbare Eigenschaft. Nach Misserfolgen zweifeln sie an ihrer gesamten Intelligenz und reagieren eher hilflos. Im Gegensatz dazu gehen Personen, die der Incremental Theory (Veränderbarkeits-Theorie) zugeordnet werden, davon aus, dass Intelligenz veränderbar ist und durch Lernen gesteigert werden kann. Sie beurteilen einen Misserfolg so, dass ihre gegenwärtige Strategie oder ihre gegenwärtigen Fähigkeiten nicht ausreichend sind, wodurch sie bewältigungsorientiert reagieren (Dweck & Leggett 1988).

Bei der „Entity Theory“ ist der Glaube vorhanden, dass Intelligenz ein fixes oder unkontrollierbares Merkmal ist. Außerdem sind die Schüler besorgt darüber, wie viel sie von dieser vorgegebenen Intelligenz haben. Sie sind vor allem daran interessiert, intelligent auszusehen und sich ausreichend intelligent zu fühlen. Sie wollen intelligent wirken und nicht für dumm gehalten werden (Dweck & Leggett, 1988).

Es stellt sich die Frage, was dazu führt, dass Schüler sich nach der „Entity Theory“ intelligent fühlen. Es werden einfache Aufgaben gesucht, die ohne große Anstrengung zum Erfolg führen können, und es ist die Motivation vorhanden, besser als die anderen Schüler zu sein. Anstrengung, Schwierigkeiten, Rückschläge oder leistungsstärkere gleichaltrige Schüler stellen ihre Intelligenz infrage, selbst bei denjenigen, die ein hohes Vertrauen in ihre Intelligenz haben (Dweck & Bempechat, 1983, zitiert nach Dweck, 1999, S. 3).

Entity-Vertreter sind anfällig für eine erlernte Hilflosigkeit, weil sie meinen, dass Umstände, die außerhalb ihrer Kontrolle liegen (d. h. es gibt nichts, was sie hätten tun können, um die Dinge besser zu machen), die Ursache dafür sind, weshalb sie so schnell aufgeben. Als Ergebnis können sie einfach Situationen vermeiden oder Aktivitäten, die sie als eine

Herausforderung wahrnehmen. Alternativ können sie gezielt extrem schwierige Aufgaben auswählen, sodass sie eine Entschuldigung für Fehler haben. Letztlich können sie überhaupt aufhören, es zu versuchen, da Erfolg (oder Misserfolg) oft mit dem verbunden ist, was als fester Beitrag von Intelligenz statt von Anstrengungen angesehen wird (Dweck, 1999).

In der Untersuchung von Mueller und Dweck (1997) stimmen Personen, die der Entity Theorie entsprechen, signifikant häufiger folgenden Aussagen zu als Personen, die der Inkrementellen Theorie angehören.

“If you are really good at something, you shouldn’t have to work very hard to do well in that area.”

“I sometimes feel that the more effort you have to put into your school assignments, the less intelligent you probably are.”

Anstrengung hat je nach Auffassung von Intelligenz eine unterschiedliche Bedeutung. Sogar in der Entity Theorie bedeutet Anstrengung eine niedrige Intelligenz. Studenten, die der Entity Theorie anhängen, vertreten die Ansicht, dass, wenn sie hart arbeiten müssen, um etwas zu erreichen, dies nicht bedeutet, dass sie gut sind. Wenn sie gut in der Sache wären, sollten sie nicht so viel Aufwand brauchen.

Nach der inkrementellen Theorie hingegen ist es möglich, dass Menschen durch Anstrengung intelligenter werden, und dies ermöglicht es ihnen, die Anstrengung als Vorteil zu nutzen. Sie haben Anstrengung als etwas beobachtet, dass es ihnen ermöglicht, ihre Fähigkeit in vollem Maße zu nutzen und ihr Potenzial zu entfalten. Es ist gleichgültig, ob jemand ein Genie ist: Die meisten fähigen Menschen brauchen Anstrengung.

Personen, die der Incremental Theorie folgen, reagieren unterschiedlich, wenn sie mit einem Misserfolg konfrontiert werden. Sie wünschen sich, Herausforderungen zu meistern, und verfolgen daher ein auf Beherrschung abzielendes Muster. Sie beginnen sofort zu analysieren, ob sie sich der Aufgabe auch auf andere Weise nähern können, und erhöhen gleichzeitig ihre Anstrengungen. Im Gegensatz zu Personen, die der Entity Theorie entsprechen, glauben sie, dass eine Anstrengung durch eine erhöhte Lern- und Strategie-Entwicklung ihre Intelligenz tatsächlich erhöhen wird (Dweck, 1999).

3.4. Performance Goal vs. Learning Goal

Je nachdem, welchen Theorien der Intelligenz Personen zugeordnet werden, bevorzugen sie unterschiedliche Ziele in Leistungssituationen. Kinder, die Intelligenz als steigerungsfähig annehmen, verfolgen als Ziel das Lernziel, während diejenigen, die Intelligenz als eine feste Größe annehmen, eher die Leistung als Ziel verfolgen (Dweck & Leggett, 1988).

Table 1
Achievement Goals and Achievement Behavior

Theory of intelligence	Goal orientation	Confidence in present ability	Behavior pattern
Entity theory (Intelligence is fixed)	Performance goal (Goal is to gain positive judgments/avoid negative judgments of competence)	If high → but	Mastery-oriented Seek challenge High persistence
		If low →	Helpless Avoid challenge Low persistence
Incremental theory (Intelligence is malleable)	Learning goal (Goal is to increase competence)	If high → or low →	Mastery-oriented Seek challenge (that fosters learning) High persistence

Abbildung 3: Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning; *American Psychological Association*, Vol. 41, No. 10, 1040-1048.

Lernziele

Ein Lernziel verfolgt das Ziel der Erhöhung der Kompetenz. Es spiegelt den Wunsch wider, neue Fertigkeiten zu erwerben, neue Aufgaben zu meistern oder etwas Neues zu verstehen, oder einfach den Wunsch, noch schlauer zu sein. Es ist die Bestrebung, eigene Kompetenzen zu erweitern. So können gestellte Aufgaben mehr oder weniger als Herausforderung und Gelegenheit zum Lernen angesehen werden. Dies sollte zu hoher Leistung führen und darüber hinaus mit positivem Affekt verbunden sein. Zahlreiche Studien zeigen, dass starke Lernziele langfristiges Engagement und gute Leistung sichern (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988).

Personen, die Lernziele verfolgen und damit vor allem einen Kompetenzzuwachs anstreben, sollen auftretende Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung (unabhängig von der subjektiven Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten) weniger als Zielbedrohung, sondern viel mehr als Hinweis darauf werten, dass die Strategie geändert oder mehr Mühe aufgewendet werden muss (Elliott & Dweck, 1988).

Bezogen auf die Vermittlung von Lernzielen lässt sich empirisch nachweisen, dass Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept durch die Annahme von Lernzielen deutlich

positivere kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Voraussetzungen für gute Leistungen erbringen als Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept (Elliot & Dweck, 1988).

Eine hohe Lernzielorientierung wurde dabei konsistent mit einer Vielzahl positiver leistungsbezogener Konsequenzen in Verbindung gebracht. Dazu gehören unter anderem eine erhöhte Ausdauer, erhöhte intrinsische Motivation, ein günstigeres Fähigkeitsselbstkonzept, günstigere Attributionen bei Erfolg und Misserfolg, positivere Einstellungen zur Schule, zum Lernen und zum Bearbeiten schwieriger Aufgaben sowie besseres subjektives Wohlbefinden (Maehr & Meyer, 1997; Cury et al., 2006; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008, S.7).

Leistungsziele

Bei Leistungszielen zielen Personen darauf ab, positive Urteile über ihre Kompetenz zu gewinnen und negative zu vermeiden. Wenn die Schüler die Leistung als Ziel verfolgen, sorgen sie sich über das Maß ihrer Intelligenz. Sie wollen für sich selbst oder andere intelligent wirken und es vermeiden, dass sie für dumm gehalten werden (Dweck, 1999).

Personen, die Leistungsziele verfolgen, um ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, nehmen Probleme bei der Aufgabenbearbeitung als Hinweis auf ihre mangelnden Fähigkeiten und damit als Zielbedrohung wahr.

Leistungszielorientierte Schüler/innen sind in Leistungssituationen vor allem bestrebt, im sozialen Vergleich mit anderen Schüler/innen möglichst positiv abzuschneiden, um dadurch zu einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu gelangen und diese aufrechtzuerhalten. Ihr Ziel ist es also, bessere oder zumindest keine schlechteren Leistungen zu erbringen als die anderen Schüler/innen. Dementsprechend werden Leistungsrückmeldungen nur als Bestandsaufnahme der eigenen Fähigkeiten und Misserfolge als Hinweise auf Fähigkeitsdefizite interpretiert (Dalbert, C. & Radant, M. 2008, S.3). Das Verfolgen von Leistungszielen führt bei niedrig eingeschätzter Fähigkeit zum Erleben von Hilflosigkeit und zu niedriger Leistung, während bei hoch eingeschätzten Fähigkeiten oder beim Verfolgen von Lernzielen, unabhängig von der Fähigkeitseinschätzung, Erleben von Erfolg und eine hohe Leistung vorhergesagt wird.

In diesem Zusammenhang ist argumentiert worden, Lernziele bestünden in erster Linie in der Verwendung individueller Bezugsnormen, also dem Messen der eigenen Leistung an zeitlich früheren Leistungen, während Leistungsziele im Wesentlichen auf die Verwendung sozialer

Bezugsnormen, also dem Vergleich der eigenen Leistung mit den Leistungen anderer Personen, reduziert werden können (Rheinberg, 1997, S. 87).

In der Literatur werden immer wieder die negativen Konsequenzen von Leistungszielorientierungen hervorgehoben, wie z. B. geringe Ausdauer, niedrige intrinsische Motivation und geringe Leistung (Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.7). Immer öfter können diese Befunde jedoch nicht repliziert werden und in den Beobachtungen sind teilweise auch positive Folgen zu sehen (Elliot, 1997).

In den Annäherungs-Leistungszielen offenbart sich das Streben nach Erfolg, der Wunsch, bessere Leistungen als andere Schüler/innen zu erbringen. Vermeidungs-Leistungsziele sind Streben nach Vermeidung von Misserfolg und damit nach dem Ziel, keine schlechteren Leistungen als andere Schüler/innen zu erbringen (Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.4).

Neben den sozialen Vergleichen nimmt auch die Leistungszielorientierung mit dem Eintritt in die Schule zu (Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.5). In einer Längsschnittstudie mit Schülern im 7. Schuljahr werden beobachtet, dass binnen eines Jahres die Zahl überwiegend lernzielorientierter Schüler abnahm, wogegen die Zahl der Schüler mit mittlerer und hoher Leistungszielorientierung anstieg (Köller, Baumert und Rost, 1998 ; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.6).

Aktuelle Untersuchungen belegen, dass sowohl Annäherungs-Lernzielen als auch Annäherungs-Leistungszielen adaptive regulatorische Folgen beigemessen werden können und dass vor allem Vermeidungs-Leistungszielorientierungen und Vermeidungs-Lernzielorientierungen mit maladaptiven Konsequenzen einhergehen (Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.8).

Die zunehmende Leistungszielorientierung der Schülerinnen wird beeinflusst zum einen durch die Sozialisationsbedingungen in der Schule und zum anderen durch das Erziehungsverhalten der Eltern. Erfahren Kinder bei Erfolg von den Eltern immer mehr globale positive Leistungsrückmeldung (z. B.: „Was für ein schlaues Kind du doch bist!“), dann nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass Annäherungs-Leistungsziele von den Kindern selbst gesetzt werden. Werden bei Fehlern und Misserfolgen von den Eltern globale negative Bewertungen geäußert (z. B.: „Du stellst dich aber auch immer dumm an!“), so orientieren sich die Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit an Vermeidungs-Leistungszielen und Vermeidungs-Lernzielen (Elliot & McGregor, 2001; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.6).

Die Wirkung der Schulform auf die Zielorientierung wurde von Köller (1998) aufgezeigt. Er kam zu dem Ergebnis, dass Gymnasiast/innen im Vergleich zu Schüler/innen anderer Schulformen höhere Lern- und geringere Leistungsorientierung aufweisen (Köller ,1998; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.6).

Cury et al. (2006) konnten zeigen, dass Entitätstheorien mit Vermeidungs-Leistungszielen und Annäherungs-Leistungszielen vereinbar sind. Inkrementelle Fähigkeitstheorien waren hingegen mit Annäherungs-Lernzielen und Vermeidungs-Lernzielen verknüpft (Cury et al. 2006 ; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.6).

Zudem haben Cury et al. (2006) in ihren Studien Belege gefunden, dass die wahrgenommene eigene Fähigkeit der untersuchten Schüler/innen eine positive Wirkung auf die Annäherungs-Leistungszielorientierung und Annäherungs-Lernzielorientierung sowie einen negativen Einfluss auf Vermeidungs-Leistungszielorientierung und Vermeidungs-Lernzielorientierung aufweist (Cury et al. 2006 ; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.6).

Skaalvik (1997) beobachtete, dass die Vermeidungs-Leistungszielorientierung, erhöhte Prüfungsangst, geringeres mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept und schlechte Mathematikleistungen einen Zusammenhang haben. Annäherungs-Leistungszielorientierung aber war mit höherer intrinsischer Motivation, höherem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept und besseren Mathematikleistungen verknüpft (Skaalvik ,1997; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008). Besonders mit objektiven Leistungsmaßen scheinen Annäherungs-Leistungsziele die stärksten Zusammenhänge aufzuweisen. So sind z. B. verbesserte Examensleistungen oder verbesserte Leistungen in Mathematikprüfungen von Schülerinnen mit Annäherungs-Leistungszielen, nicht aber mit Annäherungs-Lernzielen in Zusammenhang gebracht worden (Elliot & McGregor, 2001; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.8).

Im Gegensatz dazu sind Vermeidungs-Lernziele und auch Vermeidungs-Leistungsziele als negative Prädiktoren objektiver Leistung anzusehen. Beide Zielarten haben z. B. Zusammenhänge mit schlechteren Leistungen in bewerteten Mathematikaufgaben als Ergebnis gehabt (Cury et al. 2006; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.7).

Elliot 1999; Elliot & McGregor, 2001 untersucht ein 2x2 Modell der Zielorientierungen, in dem neben Annäherungs-Leistungszielen und Vermeidungs-Leistungszielen auch Annäherungs-Lernziele und Vermeidungs-Lernziele voneinander abgegrenzt werden. Inhaltlich sind die Annäherungs-Lernziele die Absicht, Neues dazuzulernen und an Kompetenzen dazuzugewinnen. Vermeidungs-Lernziele jedoch haben zum Ziel, neu dazugewonnenes Wissen nicht zu vergessen, aber auch erworbene Fähigkeiten nicht abhandenkommen zu lassen.(Elliot 1999; Elliot & McGregor, 2001 ; zitiert nach Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.4).

Gemäß den Autoren ist es also denkbar, dass Schüler/innen in Leistungssituationen mehrere Ziele verfolgen, d. h. dass sie sich an mehreren Zielen gleichzeitig orientieren. Aus diesem Grunde steht es nicht zur Diskussion, welche Zielorientierung die vorteilhafteste ist, sondern mit welcher Kombination an Zielen die optimale Motivation in Leistungssituationen erreicht werden kann. Der letzte Stand der Forschung zeigt, dass offenbar eine Kombination von Annäherungs-Leistungszielen und Annäherungs-Lernzielen erstrebenswert ist (Dalbert, C. & Radant, M. 2008,S.4).

4. Schulische Leistungen von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund

Es liegen kaum Studien über Fähigkeitsselbstkonzepte von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund vor. In diesem Kapitel werden schulische Leistungen von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund betrachtet. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen akademischem Selbstkonzept und akademischer Leistung (Marsh und Yeung, 1997; Dickhäuser et al. 2002) lassen sich ihre akademischen Selbstkonzepte ableiten.

„Als Menschen mit Migrationshintergrund werden – unabhängig vom Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft – sowohl Personen bezeichnet, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, als auch Menschen, die zwar in Deutschland geboren sind, deren Eltern oder Großeltern aber aus einem anderen Land stammen. Selbst zugewanderte Personen werden der ersten Generation zugerechnet.“ (Stanat & Edele, 2011, S. 181).

„Personen, die in Deutschland geboren sind, die aber mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben, zählen zur zweiten Generation. Bei der dritten Generation sind die Person selbst und ihre Eltern in Deutschland geboren, die Großeltern jedoch im Ausland.“ (Stanat & Edele, 2011, S. 182)

Im Rahmen der PISA-Studien der OECD wurden erstmals im Jahre 2000 Schulleistungsuntersuchungen durchgeführt und bisher im Drei-Jahres-Zyklus wiederholt. Aus den bisher durchgeführten Schulleistungsstudien wird deutlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund schlechter in ihren schulischen Leistungen abschneiden als Schüler ohne Migrationshintergrund (Kristen, 2002). Sie erwerben niedrigere schulische Kompetenzen und erreichen weniger qualifizierte Schulabschlüsse. Sie besuchen deutlich öfter Hauptschulen und wiederholen häufiger ihre Klasse als einheimische Schüler (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Walter & Taskinen, 2008; zitiert nach Kristen, 2002)

Um einen Eindruck vom Ausmaß der Unterschiede zwischen deutschen Schülern und Schülern verschiedener Migrantengruppen in Bezug auf ihre Übergangsraten zu weiterführenden Schulen und ihre Schulleistungen in Mathematik und Deutsch zu gewinnen, wurden in der Studie von Kristen (2002) Daten von sechs Grundschulen in Baden-Württemberg herangezogen.

n=3128	Türkisch (n=396)	Italienisch (n=180)	Jugoslaw. (n=106)	Aussiedler (n=309)	Sonstige (n=237)	Σ Migrant (n=1228)	Deutsch (n=1900)
ÜBERGANG							
Hauptschule	75,3	81,7	59,4	37,9	41,4	58,9	35,4
Realschule	16,2	10,6	19,8	34,0	30,8	23,0	30,1
Gymnasium	8,6	7,8	20,8	28,2	27,8	18,2	34,5
DEUTSCH							
1,0–2,4	6,3	6,7	19,8	22,3	19,8	14,2	33,5
2,5–3,0	18,9	12,2	18,9	26,9	26,2	21,3	26,2
3,1–6,0	74,7	81,1	61,3	50,8	54,0	64,5	40,3
MATHE							
1,0–2,4	14,9	11,1	23,6	33,7	35,0	23,7	36,9
2,5–3,0	20,5	14,4	20,8	31,1	24,9	23,1	24,7
3,1–6,0	64,6	74,4	55,7	35,3	40,1	53,2	38,4
DURCH							
1,0–2,4	9,1	8,3	22,6	26,9	24,1	17,5	34,4
2,5–3,0	16,4	10,6	15,1	31,4	30,8	22,0	28,5
3,1–6,0	74,5	81,1	62,3	41,7	45,1	60,5	37,1

Abbildung 4: Übergangsraten und Schulleistungen nach Nationalität (zitiert nach Kristen, 2002)

Die Übergangsraten zeigen, dass Migrantenkinder im Schnitt häufiger als gleichaltrige deutsche Kinder nach der Grundschule in eine Hauptschule gehen und geringere Übergangsraten auf die Realschule und das Gymnasium zeigen. Türkische und italienische Schüler schneiden hier auffallend schlecht ab.

Die Schulnoten werden in drei Ausprägungen aufgeteilt: (a) 1,0–2,4; (b) 2,5–3,0; (c) 3,1–6,0. Kinder, die für das Gymnasium empfohlen werden, müssen einen Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik von mindestens 2,5 vorweisen; für eine Realschulempfehlung muss der Schnitt mindestens 3,0 betragen; bei einem Schnitt, der schlechter als 3,0 ausfällt, ist eine Hauptschulempfehlung auszusprechen (Engemann 1997, zitiert nach Kristen, 2002).

Bei den Schulnoten in Deutsch und Mathematik zeigt sich ein ähnliches Ergebnis. In der Durchschnittsnote werden die Leistungen in Deutsch und Mathematik zusammengefasst, da die Leistungen in den beiden Hauptfächern für den Übergang relevant sind. Deutsche Schüler schneiden in beiden Fächern besser ab als Migrantenschüler. Wenn man die einzelnen Notenkategorien der beiden Schulfächer miteinander vergleicht, zeigen sich für deutsche Schülern keine wesentlichen Unterschiede. Dagegen zeigen sich für Schüler aus Migrantenfamilien deutliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen in Deutsch und Mathematik. Migrantenkinder zeigen in Mathematik bessere Leistungen als in Deutsch. Türkische und italienische Schüler weisen die schlechtesten Notenergebnisse auf.

Auch unter Kontrolle der Schulnoten sind ethnische Herkunftseffekte nicht verschwunden. Bei den türkischen und italienischen Kindern bleiben nach wie vor große Unterschiede zu den deutschen Schülern. Die ethnische Zugehörigkeit spielt nur dann eine Rolle, wenn es sich um

Hauptschulbesuch handelt. Wenn es sich um eine Entscheidung dahingehend handelt, dass das Kind auf die Realschule oder das Gymnasium gehen kann, dann zeigen sich keine signifikanten ethnischen Unterschiede. Für die leistungstärkeren Kinder, bei denen der Hauptschulbesuch nicht infrage kommt, spielt die ethnische Herkunft keine Rolle (Kristen, 2002).

4.1. Erklärungsansätze für die Benachteiligung der Schüler aus Migrantenfamilien in ihrer schulischen Bildung

Als Gründe für den mangelnden Bildungserfolg bzw. die mangelnde Bildungsbeteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden (Diefenbach, 2011) die kulturell-defizitäre Erklärung, die humankapital-theoretische Erklärung, die Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse und die Erklärung durch institutionelle Diskriminierung ins Treffen geführt.

4.1.1. Kulturell-defizitäre Erklärung

Gemäß der kulturell-defizitären Erklärung unterscheiden sich Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer kulturellen Herkunft in Bezug auf die Verhaltensweisen, Kenntnisse oder Fähigkeiten, die in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in Deutschland als normal vorausgesetzt werden, von Schülern vergleichbaren Alters und Entwicklungsstandes ohne Migrationshintergrund (Diefenbach, 2011).

„Migranteneltern stehen den deutschen Schulen skeptisch gegenüber und bringen ihnen deshalb kein Vertrauen entgegen, sodass ihre Kinder entweder die ablehnende Einstellung der Eltern einnehmen oder sich unter Austragung eines Kultur- und Generationskonflikts selbst platzieren müssen“ (Diefenbach, 2003, S. 240).

Eine andere Interpretation für die Bildungsnachteile von Schülern mit Migrationshintergrund durch kulturell bedingte Defizite, sofern nun außerdem zutrifft, dass Migrantenfamilien meistens der Arbeiter- oder Unterschicht angehören, führt diese Defizite auf die Sozialisation in der Kultur einer spezifischen sozialen Schicht, nämlich der Arbeiter- oder Unterschicht zurück. Kinder aus der Unterschicht weisen eine geringere Teilhabe an außerschulischen Lern- und Bildungsmöglichkeiten auf (Büchner und Krüger 1996, zitiert nach Diefenbach 2011) und eine schlechtere Anpassung an die Bildungsinstitutionen als Kinder aus der

Mittelschicht und haben daher schlechtere Erfolgchancen in diesen Institutionen (Diefenbach, 2011).

4.1.2. Humankapital-theoretische Erklärung

Bildungsnachteile von Migrantenschülern sind laut Humankapital-theoretischer Erklärung darauf zurückzuführen, dass ihre Familien meistens weniger sozioökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen besitzen, die sie in für die Bildung ihrer Kinder einsetzen können, als Familien ohne Migrationshintergrund (Esser, 2006). Unter sozioökonomischen Ressourcen versteht man die Verfügung über materielle Güter sowie Einkommen und den sozialen Status der Familie im Rahmen des ausgeübten Berufs. Kulturelles Kapital enthält bildungsbezogene Ressourcen, wobei als Indikator der höchste Bildungsabschluss der Eltern oder die Anzahl der Bücher in der Familie zählen kann. Ressourcen, die auf dem Netz sozialer Beziehungen beruhen, auf die eine Person zurückgreifen kann, werden als soziales Kapital bezeichnet.

4.1.3. Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse

Die frühe Aufteilung in hierarchisch gegliederte Schulformen und die damit einhergehenden schulischen Auslesemechanismen fördern die soziale Segregation der Heranwachsenden. Deshalb stellen die weiterführenden Schulen, wie die PISA-Autorinnen und -Autoren konstatieren, „unterschiedliche Entwicklungsmilieus“ bereit und sind mit „differenziellen Chancen des Kompetenzerwerbs verbunden“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 354).

Selektionseffekte ergeben sich nach der spezifischen Anordnung von Kindern mit bestimmten individuellen Merkmalen in einer Klasse oder einer Schule. Sobald in einer Grundschule besonders viele Migrantenschüler oder besonders viele Schüler aus niedrigeren sozialen Schichten zusammenkommen, werden in diesen Schulen im Schnitt schlechtere Leistungen erzielt als in Schulen mit nur wenigen Migrantenschülern oder mit höheren Anteilen von Schüler aus den mittleren und höheren Schichten (Kristen, 2002).

Es wird häufig angenommen, dass ein hoher Migrantenanteil in Schulen bzw. Klassen mit geringeren Bildungserfolgen einhergeht (Esser, 2006). Allerdings ist dieser Effekt nicht mehr vorhanden, wenn man die sozioökonomische Zusammensetzung der Schulklasse und die früheren Leistungen der Schüler beachtet (Stanat et al., 2010).

In einer Studie von Stanat und Walter (2008) wurde untersucht, ob in Schulen mit einem höheren Anteil von Schülern, deren Familien aus der Türkei oder aus der ehemaligen Sowjetunion immigriert sind, geringere Lesekompetenzen zu beobachten waren. Die

Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die erwartete individuelle Lesekompetenz um 1,05 Punkte sinkt, wenn der Anteil türkischer Schüler in Schulen um ein Prozent steigt.

Nach der Annahme Essers (2006) haben hohe Migrantenanteile von Schülern in Schulen einen Einfluss auf die Kompetenzen in der Zweitsprache, da Schüler mit Migrationshintergrund dazu neigen, außerhalb des Unterrichts und der Schule die Muttersprache zu sprechen. Dies wird durch die Studie von Stanat & Walter (2008) bestätigt. Der negative Effekt des Anteils türkischer Schüler verringert sich, bleibt jedoch knapp signifikant nach statistischer Kontrolle des mittleren sozioökonomischen Status und der mittleren Problemlösekompetenz. Bei einem Anteil von Schülern mit türkischer Herkunft von mehr als 40 Prozent ist eine signifikant niedrigere individuelle Leseleistung zu beobachten im Vergleich zu Schülern in Schulen mit bis zu 5 Prozent Schülern mit türkischer Herkunft (Stanat & Walter, 2008).

4.1.4. Erklärung durch institutionelle Diskriminierung

Die Behauptung, dass Migrantenkinder in ihrer schulischen Bildung im deutschen System einer institutionellen Diskriminierung unterliegen, stammt von der Vermutung, dass Schulleistungen von Schülern nicht einfach aufgrund ihrer individuellen Leistungsfähigkeit bewertet werden (Diefenbach, 2011).

Das nachteilige schulische Abschneiden von Zuwandererkindern wird regelmäßig mit ethnischen Diskriminierungen seitens der Schule in Verbindung gebracht. Obwohl sich zeigen lässt, dass die Diskriminierung keine Schlüsselrolle in einer Erklärung ethnischer Bildungsungleichheiten spielt, ist noch immer unbekannt, welche Bedeutung ihr genau zukommt (Kristen, 2006, S. 79).

In der Studie von Kristen (2002) weisen ausländische Kinder deutlich schlechtere Deutsch- und Mathematiknoten auf als deutsche Kinder. Obwohl beim Übergang von der Grundschule auf eine Sekundarschule die Noten in Mathematik und Deutsch entscheidend sind, wenn die Schulnoten kontrolliert werden, bestehen die Unterschiede zwischen ausländischen Kindern und deutschen Kindern weiter (Kristen, 2002). „Insgesamt kann ... geschlossen werden, dass die ethnische Herkunft für die Frage, ob ein Kind auf die Hauptschule wechseln wird oder nicht, eine bedeutsame Rolle spielt; wenn es allerdings um die Frage geht, ob ein Kind die Realschule oder das Gymnasium besuchen wird, dann verliert die ethnische Zugehörigkeit an Gewicht“ (Kristen 2002, S. 545).

Die Studie von Diefenbach (2011) belegt, dass die in der Bundesrepublik Deutschland vorzufindenden ethnischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in erster Linie auf sozioökonomische Aspekte zurückgeführt werden können und dass für die Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit nicht der Diskriminierung die Schlüsselrolle zukommt.

4.1.5. Relevanz der Sprachkompetenz für den Schulerfolg

Gemäß internationalen Vergleichsstudien ist die Beherrschung der Unterrichtssprache die entscheidende Bedingung für die Schulleistungen in allen Fächern am Ende der Sekundarstufe (Baumert & Schümer, 2001).

Als Gründe für die niedrigeren Schulleistungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach PISA 2006 werden sozioökonomische Benachteiligung dieser Familien und mangelnde Sprachkenntnisse belegt (Kristen, 2006).

Die Familiensprache spielt für den Erwerb von Lesekompetenz in Deutsch und auch von Mathematikkompetenz eine wichtige Rolle. Kinder aus Migrantenfamilien, in denen Deutsch gesprochen wird, erzielen ein merklich höheres Kompetenzniveau als Kinder aus Familien, in denen die Herkunftssprache gesprochen wird (Kristen, 2008; Müller & Stanat, 2006).

Die Benachteiligung von Migrantenschülern gegenüber deutschen Schülern wird nicht allein durch ihre Defizite in der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift erklärt. Auch bei statistischer Kontrolle der zu Hause gesprochenen Sprache und des sozioökonomischen Hintergrunds besteht der Effekt des Status eines Kindes als Migrantenkind auf seine Schulleistungen weiter. Kinder aus Migrantenfamilien lernen zu Hause Deutsch nicht in jenem ausreichendem Maß oder nicht dem entsprechend, was in der Schule benutzt und erwartet wird (Schnepf, 2007; zitiert nach Diefenbach, 2011).

II. Empirischer Teil

5. Ziel der Untersuchung, Fragestellungen und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzepts, ihrer Zielorientierung, der Bezugsnorm ihres Selbstkonzepts sowie bezüglich Mastery- vs. Helpless-Reaktionstyp einem Vergleich zu unterziehen. Nachdem die Schüler nach ihrem Reaktionstyp in Bezug auf Dwecks Konzept auf Helpless und Mastery aufgeteilt wurden, ist es ein weiteres Ziel dieser Arbeit, die Reaktionstypen im schulischen Selbstkonzept, in der Zielorientierung und in der selbstkonzeptbezogener Bezugsnorm zu vergleichen.

Fragestellung 1: Unterscheiden sich Mastery- und Helpless-Schüler hinsichtlich

1. Schulischem Selbstkonzept
2. Leistungsziel vs. Lernziel
3. Bezugsnorm ihres Selbstkonzepts
4. Leistungstest

Fragestellung 2: Unterscheiden sich deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler sowie Mädchen und Jungen hinsichtlich

1. Schulischem Selbstkonzept
2. Leistungsziel vs. Lernziel
3. Bezugsnorm ihres Selbstkonzepts
4. Mastery- vs. Helpless-Reaktionstyp

5.1 Hypothesenblock 1

Hypothese 1.1: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres Reaktionstyps (Mastery vs. Helpless).

Hypothese 1.2: Weibliche und männliche Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres Reaktionstyps (Mastery vs. Helpless).

5.2 Hypothesenblock 2 (AID 2)

Hypothese 2.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich signifikant in ihren Ergebnissen bei den Untertests des AID 2 (1. Alltagswissen; 3. Angewandtes Rechnen; 6. Synonyme finden; 9. Funktionen abstrahieren)

Hypothese 2.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich signifikant bei den Untertests des AID 2 in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Hypothese 2.3: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich signifikant bei den Untertests des AID 2 in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

5.3 Hypothesenblock 3 (Disk-Gitter)

Hypothese 3.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch.

Hypothese 3.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Hypothese 3.3: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

Hypothese 3.4: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

5.4 Hypothesenblock 4 (Sellmo)

Hypothese 4.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich in ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen.

Hypothese 4.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich in ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Hypothese 4.3: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen.

Hypothese 4.4: Männliche und weibliche Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen.

5.5 Hypothesenblock 5 (Sessko)

Hypothese 5.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bezugsnormen.

Hypothese 5.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich bei den Skalen SESSKO in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Hypothese 5.3: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich bei den Skalen SESSKO in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

Hypothese 5.4: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich signifikant bei den Skalen SESSKO.

Hypothese 5.5: Weibliche und männliche Schüler unterscheiden sich bei den Skalen SESSKO.

6. Methode

Wie im Theorieteil ausführlich dargestellt, bezieht sich die Fragestellung dieser Diplomarbeit auf einen Vergleich zwischen deutsch-erstsprachigen und türkisch-erstsprachigen Schüler/innen hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzepts sowie des Reaktionstyps Mastery vs. Helpless nach Dweck et al. (1999).

Als unabhängige Variablen dienen in dieser Untersuchung die sprachliche Herkunft (deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler) und der Mastery- vs. Helpless-Reaktionstypus, der durch vier Untertests des AID 2 erfasst wird. Abhängige Variablen sind schulische Selbstkonzepte in den Fächern «Mathematik» und «Deutsch», das allgemeine schulische Selbstkonzept, Lern- vs. Leistungsmotivation und Bezugsnorm des Selbstkonzepts, die durch die Skalen von verschiedenen Fähigkeitsselbstkonzepts-Fragebögen erfasst wurden.

6.1. Versuchsplan

Die Untersuchung wurde an den Tagen 13. und 20. Mai sowie 6. und 7. Juli 2011 an zwei Hauptschulen in Wien durchgeführt.

Vor der Untersuchung wurden die Schulleitungen kontaktiert, um ihre Erlaubnis zur Durchführung der Studie einzuholen. Auf Grundlage zweier Schulen, die an der Studie teilnehmen wollten, wurde beim Stadtschulrat für Wien um eine Genehmigung angesucht. Nach Vorliegen der schriftlichen Genehmigung des Stadtschulrates war der nächste Schritt das Einholen der Einverständniserklärung der Eltern/Erziehungsberechtigten durch einen Elternbrief, der zudem für türkische Eltern ins Türkische übersetzt und ausgeteilt wurde.

Die Datenerhebung fand bei allen betroffenen Schülern während der regulären Unterrichtszeit statt, in Räumlichkeiten, die von der Schulleitung zur Verfügung gestellt wurden.

Die Einzeltestungen wurden von Psychologiestudentinnen der Universität Wien durchgeführt. Die Schüler mit türkischer Muttersprache wurden prinzipiell von der Testleiterin mit ebenfalls türkischer Muttersprache getestet, die Schüler mit deutscher Muttersprache entsprechend von Testleiterinnen mit deutscher Muttersprache.

Nachdem sich die Testleiterinnen kurz vorgestellt hatten, wurde den Schülern mitgeteilt, dass es in der Untersuchung darum gehe, wie sie sich in der Schule einschätzen. Weiters wurden die Schüler dahingehend instruiert, dass es sich bei den Fragebögen nicht um eine Prüfung handle und es deswegen keine richtigen und falschen Antworten gebe und diese auch anonym behandelt werden. Danach wurde den Schülern eine kurze mündliche Erklärung zur Bearbeitung der Fragebögen gegeben.

Zuerst waren die Fähigkeitsselbstkonzeptfragebögen von den Schülern zu bearbeiten und danach die Leistungstests. Die Bearbeitungsdauer der Fähigkeitsselbstkonzeptfragebögen betrug ungefähr 15 bis 25 Minuten, bei den Leistungstests durchschnittlich 30 bis 45 Minuten. Wie zu Beginn der Untersuchung angekündigt, bekamen die Schüler nach Bearbeitung der Fragebögen als Dankeschön eine kleine Süßigkeit.

6.2. Erhebungsinstrumente

6.2.1. Kurzcharakteristik des Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 (AID 2)

Die Intelligenztestbatterie AID 2 von Kubinger ist ein Inventar für 6- bis 16-jährige Kinder und Jugendliche, das der Erfassung komplexer sowie basaler Kognitionen dient (AID 2.2, Kubinger, 2009).

Laut Autoren wird unter Intelligenz ein Bündel kognitiver Voraussetzungen verstanden, welche für den Erwerb von Wissen und die Entwicklung von Handlungskompetenzen notwendig sind. Der AID 2 ist inhaltlich am Konzept von David Wechsler orientiert. Der Test wurde an 977 Kindern und Jugendlichen aus Österreich und Deutschland normiert (AID 2.2, Kubinger, 2009). Durch das Adaptive Intelligenz Diagnostikum 2/Version 2.2 samt AID-2-Türkisch werden in dieser Arbeit bei der Auswertung der verwendeten Skalen für die türkischen Schüler türkischsprachige Normen verwendet.

Die Einsatzmöglichkeiten des AID 2 sind vielfältig. Er wird in der Schulpsychologie, in der Berufs- und Bildungsberatung, in der Klinischen Psychologie, für ein Screening in Bezug auf verschiedene Teilleistungsstörungen und zur Abklärung von Hochbegabung eingesetzt – auch bei fremdsprachigen Testpersonen.

Im AID 2 wird das adaptive Testkonzept der probabilistischen Testtheorie angewandt. Bei der Mehrzahl der Untertests ist es durch ein Verzweigungsschema möglich, jeder Testperson grundsätzlich bloß diejenigen Aufgaben zu stellen, welche ihrem Leistungsniveau entsprechen: Dadurch ist eine Messgenauigkeit erreichbar, ohne dass besonders viele Aufgaben pro Person vorgegeben werden müssen. Darüber hinaus werden negative Effekte, wie Leistungsdemotivation infolge vieler zu leichter Aufgaben und Frustration infolge vieler zu schwieriger Aufgaben vermindert (AID 2.2, Kubinger, 2009).

Im AID 2.2 gibt es insgesamt 11 Untertests und drei Zusatztests. Gemessen werden die "verbal-akustischen" Fähigkeiten, die "manuell-visuellen" Fähigkeiten sowie weitere Fähigkeiten in neuen Zusatztests. 4 von 11 Untertests (1. Alltagswissen, 3. Angewandtes Rechnen, 6. Synonyme finden und 9. Funktionen abstrahieren) werden in dieser Arbeit verwendet. Die Testkennwerte der elf Untertests und der drei Zusatztests werden in T-Werten angegeben.

Nachfolgend werden die in dieser Arbeit verwendeten vier Untertests des AID.2.2 vorgestellt (AID 2.2, Kubinger, 2009). Für die türkischen Schüler wird bei diesen vier Untertests nach Wunsch der Schüler die türkische Version des AID-2.2 verwendet.

„Der Untertest 1 *Alltagswissen* soll die Fähigkeit prüfen, sich Sachkenntnisse über Inhalte anzueignen, die in der heutigen Gesellschaft alltäglich sind.“

Item-Beispiel: Wer schrieb das Drama „Faust“?

Antwort: Goethe

„Der Untertest 3 *Angewandtes Rechnen* soll möglichst unabhängig von schulischen Rechenfertigkeiten prüfen, inwieweit die Testperson bei der Problemstellung alltäglicher Aufgabenstellungen durch entsprechende Schlussfolgerungen die passenden Rechenoperationen anzuwenden imstande ist.“

Item-Beispiel: Mutter zahlt jeden zweiten Monat 200 € für Strom, halbjährlich zahlt sie 100 € für Wasser. Wie viel zahlt sie in einem Jahr für Strom und Wasser zusammen?

Antwort: 1.400 €

„Der Untertest 6 *Synonyme finden* soll das elementare Sprachverständnis prüfen, nämlich inwieweit die Testperson die Bedeutung sprachgebundener Begriffe erfasst bzw. über einen Wortschatz verfügt, der solche Begriffe alternativ ausdrücken lässt.“

Item-Beispiel: autonom

Antwort: unabhängig, selbstständig

„Der Untertest 9 *Funktionen abstrahieren* soll die Fähigkeit erfassen, durch Abstraktion zu einer Begriffsbildung zu gelangen. Die Testperson soll wesentliche gemeinsame Funktionen von je zwei Objekten nennen. Dabei sind auch umgangssprachliche Formulierungen erlaubt.“

Item-Beispiel: Korb – Tasche

Antwort: tragen; hineingeben

Die Aufgabenanzahl dieser vier Subtests beläuft sich auf insgesamt 60; jedoch sind standardmäßig nur 15 Aufgaben für die Vorgabe vorgesehen, wobei sich die Auswahl zum Großteil nach den Testleistungen der jeweiligen Testpersonen richtet. Die Antwortformate sind zweikategorial („richtig“ oder „falsch“).

6.2.2. DISK-GITTER mit SKSLF-8

Schulische Selbstkonzepte in den Fächern «Mathematik» und «Deutsch» und das allgemeine schulische Selbstkonzept bei Schüler/innen werden mittels Skala der Disk-Gitter (mit jeweils acht Items pro Facette) erfasst.

Die Items der SKSLF bestehen aus Aussagen, die sich eindeutig auf die Schule beziehen („in der Schule“) und auf einer Ratingskala einzustufen sind. Dabei reicht die Skala von einem Zahlenwert von eins („trifft gar nicht zu“) bis sechs („trifft genau zu“). Die Aussagen sind beim Disk-Gitter bis auf eine Ausnahme identisch: Bei der Erfassung schulfachspezifischer Selbstkonzepte wird der Ausdruck „in der Schule“ durchgängig durch einen Freiraum („in ...“) ersetzt. Der Schüler setzt dort in Gedanken „in Mathematik“ oder ein beliebiges anderes Fach analog ein.

Das Verfahren kann sowohl als Einzel- als auch als Gruppentest durchgeführt werden und eignet sich für Gymnasial- und Realschüler der Klassenstufen 7 bis 10, wobei die Bearbeitungsdauer (SKSLF-8 und DISK-Gitter) in der Regel weniger als 10 Minuten in Anspruch nimmt.

Verwendete Items des DISK-Gitters

- 1) Ich weiß in ... die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen.
- 2) Es fällt mir in ... leicht, Probleme zu lösen.
- 3) In ... fallen mir gute Noten zu.
- 4) Ich gehöre in ... zu den Guten.
- 5) Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in ... angeht.

Hinweis: In das leere Feld wird das spezifische Schulfach oder „in der Schule“ eingesetzt.

6.2.3. SELLMO

Lern- und Leistungsmotivation von Schülern wird mittels SELLMO-S von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) erfasst.

Die SELLMO umfassen 31 Items, die sich in vier Zielorientierungen untergliedern: „Lernziele“, „Vermeidungs-Leistungsziele“ sowie „Arbeitsvermeidung“ und „Annäherungs-Leistungsziele“.

Unter Lernzielen verstehen Spinath et al. (2002) die Bestrebung, eigene Kompetenzen zu erweitern: „Gestellte Aufgaben können mehr oder weniger als Herausforderung und

Gelegenheit zum Lernen gesehen werden.“ Unter Annäherungsleistungszielen ist ein „erfolgszuversichtliches Aufsuchen von Situationen, bei denen die Gelegenheit besteht, eigenes Können unter Beweis zu stellen“ zu verstehen. Bei Vermeidungsleistungszielen werden „aus einer misserfolgsmeidenden Haltung heraus Aufgaben vermieden, bei denen sich die eigene Kompetenz als unzureichend erweisen könnte.“ Arbeitsvermeidung wird als die Bestrebung beschrieben, möglichst wenig Arbeit zu investieren. (Spinath et al. 2002).

Die drei Skalen Lernziele (Bsp. Item: „In der Schule geht es mir darum ... so viel wie möglich zu lernen.“), Vermeidungsleistungsziele (Bsp. Item: „In der Schule geht es mir darum ... zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.“) und Arbeitsvermeidung (Bsp. Item: „In der Schule geht es mir darum ... mit wenig Arbeit durch die Schule zu kommen.“) setzen sich aus jeweils acht Items zusammen; die Skala Annäherungsleistungsziele hingegen besteht aus sieben Items (Bsp. Item: „In der Schule geht es mir darum ... das, was ich kann und weiß, auch zu zeigen). Die Items haben ein fünfstufiges Antwortformat (von 1... *stimmt gar nicht* bis 5... *stimmt genau*). Der minimale Skalenwert der ersten drei genannten Skalen beträgt somit 8 und deren Maximum 40. Die Skala Annäherungsleistungsziele hat einen minimalen Skalenwert von 7 und ein Maximum von 35. Interpretiert werden die Skalenwerte derart, dass ein hoher Skalenwert auch eine hohe Ausprägung der jeweiligen Zielorientierung bedeutet (Spinath et al., 2002).

Hinsichtlich des testtheoretischen Gütekriteriums der Reliabilität berichten die Autoren von befriedigenden bis guten internen Konsistenzen (Cronbach's α .75 bis .82) der einzelnen Skalen der SELLMO-S. Die SELLMO-S können als Einzel- sowie als Gruppentest durchgeführt werden; die Bearbeitungszeit beträgt 8 bis 15 Minuten (Spinath et al., 2002).

6.2.4. SESSKO

Das Schulische Selbstkonzept in Abhängigkeit von Bezugsnormen wurde mittels der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) erfasst. Der Fragebogen ist für Schüler/innen der Klassenstufen 4 bis 10 geeignet und kann als Einzelverfahren oder als Gruppentest eingesetzt werden. Die Bearbeitungsdauer wird mit 7 bis 15 Minuten angegeben.

Autoren der SESSKO definieren das Fähigkeitsselbstkonzept als die kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten und vermeiden es, in den Items affektive Inhalte anzusprechen. Die kognitiven Einschätzungen der eigenen Fähigkeit werden in den SESSKO danach aufgeteilt, welche Referenzrahmen (kriterial, sozial, individuell, absolut) dabei zum

Tragen kommen. Die Items beziehen sich auf die Themen Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit sowie Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen im schulischen Bereich. Die hierzu verwendeten Bezugsnormen erfassen das schulische Selbstkonzept mit insgesamt 22 Items in vier Versionen, sodass sozial (sechs Items), kriterial (fünf Items) und individuell (sechs Items) durch eine absolute Einschätzung ergänzt werden (fünf Items) (Schöne et al., 2002).

Beim Antwortformat wurden fünfstufige semantische Differentiale verwendet, anhand derer die Probanden das Ausmaß ihrer Zustimmung zu dem jeweiligen Item ausdrücken konnten. Der Skalenwert einer Person wird aus der Summe der gegebenen Antworten berechnet, wobei ein höherer Wert mit einem positiveren Selbstkonzept einhergeht. Die Rohwerte der vier Skalen werden mit Hilfe der Normtabellen in T-Werte umgewandelt. Die T-Verteilung ist eine standardisierte Verteilung, deren Mittelwert bei 50 liegt und eine Standardabweichung von 10 aufweist. Nach dieser kann der Wert einer Person in Skalen als über- oder unterdurchschnittlich bezeichnet werden. Die internen Konsistenzen der Skalen sind mit Cronbach's α im Bereich von .80 und .88 ebenfalls gute Reliabilitäten. Sie werden in folgender Tabelle vorgestellt.

Abbildung 5: Itembeispiele und Antwortformate sowie interne Konsistenzen der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO) nach Dickhäuser, Schöne, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002)

Fähigkeits-Selbstkonzept	Beispielitem	Interne Konsistenz
kriterial	Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für... nicht begabt (1) vs. begabt (5).	.74
individuell	Die Aufgaben in der Schule fallen mir schwerer als früher (1)/leichter als früher (5).	.85
sozial	Mit den Aufgaben in der Schule komme ich... schlechter (1) vs. besser (5) zurecht als meine Mitschüler(innen).	.86
absolut	Ich bin für die Schule... nicht begabt (1)/sehr begabt (5).	.85

7. Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe dieser Arbeit waren 80 Schüler und Schülerinnen (davon 43 türkisch-erstsprachige und 37 deutsch-erstsprachige) der zweiten und dritten Hauptschulklasse aus zwei Wiener Hauptschulen.

Die beiden Schulen haben ihren Standort im 16. und im 21. Wiener Gemeindebezirk. Die Auswahl der Schulen aus diesen Bezirken fand mit der Erwartung eines hohen Anteils von Schülern mit türkischer Muttersprache und solchen mit deutscher Muttersprache statt.

An der Untersuchung nahmen 43 türkisch-erstsprachige Schuler (53,8 %) und 37 deutsch-erstsprachige Schüler (46,3 %) teil. Insgesamt nahmen 36 weibliche und 44 männliche Versuchspersonen an der Untersuchung teil. Das durchschnittliche Alter liegt bei 13,73 Jahren; die Altersspanne der Teilnehmer/innen reicht von 12 bis 15 Jahren bei einer Standardabweichung von $SD = 0.75$.

Die Verteilungen der demographischen Merkmale (Alter, Geschlecht und Herkunft) der Versuchspersonen, werden nachfolgend beschrieben.

Geschlecht und Herkunft Kreuztabelle			
	erstsprache		
Geschlecht	türkisch	deutsch	Gesamt
männlich	25	19	44
weiblich	18	18	36
Gesamt	43	37	80

Tabelle 1: Verteilung der Testpersonen nach Geschlecht und sprachlicher Herkunft

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 0.370$, $p = 0.543$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Es kann kein Vergleichsunterschied der beiden Gruppen (Herkunft) in Abhängigkeit vom Geschlecht beobachtet werden.

Alter, Geschlecht und Herkunft Kreuztabelle			
	Alter		
Geschlecht	türkisch- erstsprachige	deutsch- erstsprachige	Gesamt
männlich	13.76 (0,78)	13,89 (0,74)	13,82(0,76)
weiblich	13.33 (0,77)	13,89 (0,58)	13,61 (0,73)
Gesamt	13.58 (0,79)	13.89(0,66)	13.73(0,75)

Tabelle 2 : Durchschnittliches Alter der Testpersonen nach Geschlecht und sprachlicher Herkunft

Das durchschnittliche Alter liegt bei 13,73 Jahren und die Altersspanne der Schüler reicht von 12 bis 15 Jahren mit einer Standardabweichung von $SD = 0.75$.

Klasse und Herkunft Kreuztabelle				
		Herkunft		Gesamt
		türkisch- erstsprachige	deutsch- erstsprachige	
Klasse	3. Klasse	24	10	34
	4. Klasse	19	27	46
Gesamt		43	37	80

Tabelle 3: Verteilung der Testpersonen nach Klasse und sprachlicher Herkunft

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 6.74$, $p = .009$ ein signifikantes Ergebnis. Es kann ein Vergleichsunterschied der beiden Gruppen (sprachliche

Herkunft) in Abhängigkeit von der Klasse beobachtet werden. Die beiden Faktoren Schule und Klasse sind in der Stichprobe nicht als unabhängig voneinander anzusehen.

Klasse und Schule Kreuztabelle				
		Schulen		Gesamt
		Hauptschule S	Hauptschule R	
Klasse	3. Klasse	9	25	34
	4. Klasse	31	15	46
Gesamt		40	40	80

Tabelle 4 : Verteilung der Testpersonen nach Klasse und Schule

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 13.0$, $p < .001$ ein signifikantes Ergebnis. Es kann ein Vergleichsunterschied zwischen den Schulen und den Klassen beobachtet werden. Die beiden Faktoren Schule und Klasse sind in der Stichprobe nicht ausgewogen verteilt.

8. Darstellung der Ergebnisse

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde das Statistikprogramm SPSS (Version für Windows 17.0.1) herangezogen.

8.1 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 1

Verteilung des Reaktionstyps

Die Messung der Konstrukte mastery und helpless sind im AID 2 durch die Testanweisung festgelegt. Die Testpersonen werden nach dem ersten und zweiten Aufgabenblock bestimmter Untertests gefragt, ob sie mit leichteren, gleich schwierigen oder schwierigeren Aufgaben weitermachen möchten. Aufgrund der Tendenz der Schüler werden sie den Reaktionstypen zugeordnet, in der Form, dass sich Schüler mit mastery-Reaktionstyp signifikant häufig schwierigere Aufgaben wünschen, während Schüler mit helpless-Reaktionstyp leichtere Aufgaben wünschen (Titscher & Kubinger, 2004). Allerdings bekommen die Testpersonen immer unabhängig von den geäußerten Wünschen (nach Aufgabenschwierigkeit) die Aufgaben, die vom Verzweigungsschema vorgesehen sind.

Bei dieser Arbeit wurden vier Untertests des AID 2 verwendet. Wegen der unterschiedlichen Schwierigkeit der Einstiegsblöcke für türkisch-erstsprachige und deutschsprachige Jugendliche (die bei realen Testungen von den unterschiedlichen Normen ausgeglichen wird), wurde von der ursprünglichen (lt. AID 2 Testanweisung) Zuordnung zu mastery- und helpless-Reaktionstypen abgesehen und zu Untersuchungszwecken eine alternative Zuordnung vorgenommen. Die Kombinationen der Wünsche betreffend Aufgabenschwierigkeit nach der zweimaligen Befragung bei jedem Untertest wurden folgendermaßen kodiert:

1 leichter-leichter

2 leichter-gleich

3 gleich-leichter

4 gleich-gleich

5 schwieriger-gleich oder gleich-schwieriger

6 Schwieriger-schwieriger

7 leichter-schwieriger

8 schwieriger-leichter

Nach den acht möglichen Antworten anhand aller vier Untertests wurden die Schüler den Reaktionstypen wie folgt zugeteilt.

Mastery

5x gleich, 1x leichter und 2x schwieriger

6x gleich, 0x leichter und 2x schwieriger

5x gleich, 0x leichter und 3x schwieriger

Helpless

5x gleich, 3x leichter

4x gleich, 4x leichter

3x gleich, 5x leichter

Von den 80 untersuchten Schülern werden 19 (23,8 %) Schüler dem Mastery-Reaktionstyp und 61 (76,2 %) Schülern dem Helpless-Reaktionstyp zugeordnet.

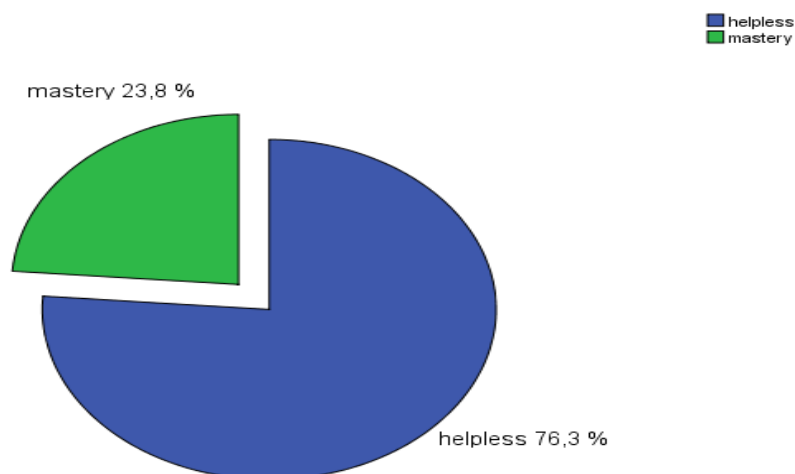


Abbildung 6: Verteilung der Testpersonen auf den Helpless- und Mastery-Reaktionstyp

Verteilung der Reaktionstypen über die Herkunft

Hypothese 1.1: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres Reaktionstyps (Mastery vs. Helpless).

Von den 43 türkisch-erstsprachigen Schülern wurden 10 als Mastery-Reaktionstyp und 33 als Helpless-Reaktionstyp, sowie von 37 deutsch-erstsprachigen Schülern 9 als Mastery-Reaktionstyp und 28 als Helpless-Reaktionstyp klassifiziert (Tabelle 5). Betrachtet man das Verhältnis von Helpless- und Mastery-Reaktionstyp über die sprachliche Herkunft in Abbildung 7, so fällt auf, dass die Verteilung relativ gleich ist.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 0.13$, $p = .911$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp und der Herkunft. Es kann kein Verteilungsunterschied im Reaktionstyp in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft angenommen werden.

	Sprachliche Herkunft		Gesamt
	türkisch	deutsch	
Helpless	33	28	61
Mastery	10	9	19
Gesamt	43	37	80

Tabelle 5: Verteilung der Reaktionstypen nach sprachlicher Herkunft

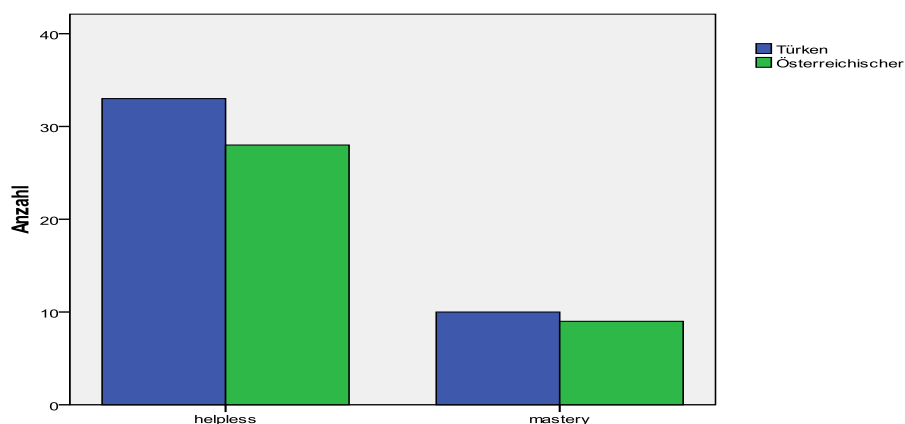


Abbildung 7: Verteilung der Reaktionstypen nach sprachlicher Herkunft

Verteilung des Reaktionstypen nach Geschlecht

Hypothese 1.2: Weibliche und männliche Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres Reaktionstyps (Mastery vs. Helpless).

Von den 36 weiblichen Testpersonen werden 6 Testpersonen als Mastery-Reaktionstyp und 30 als Helpless-Reaktionstyp, sowie von 44 männlichen Testpersonen 13 als Mastery-Reaktionstyp und 31 als Helpless-Reaktionstyp klassifiziert (Tabelle 6). Betrachtet man das Verhältnis von Helpless- und Mastery-Reaktionstyp nach Geschlecht in Abbildung 8, so fällt auf, dass die Verteilung relativ gleich ist.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 1.81$, $p = .178$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp und der Geschlecht.

	Geschlecht		Gesamt
	männlich	weiblich	
Helpless	31	30	61
Mastery	13	6	19
Gesamt	44	36	80

Tabelle 6: Verteilung des Reaktionstypen nach Geschlecht

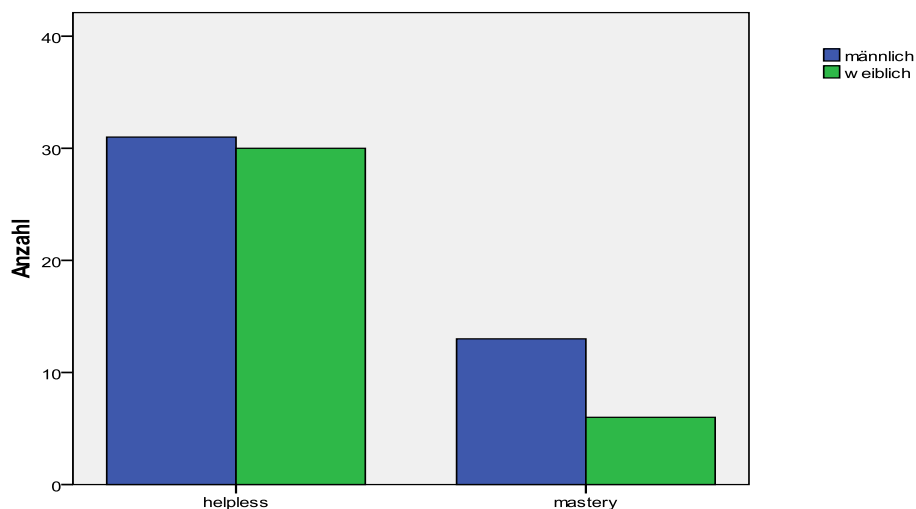


Abbildung 8: Verteilung des Reaktionstypen nach Geschlecht

8.2 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 2

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den AID 2-Ergebnissen

Hypothese 2.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich signifikant in ihren Ergebnissen bei den Untertests des AID 2.

Bei der Untersuchung, ob sich Helpless- oder Mastery- Testpersonen in ihren Ergebnissen beim AID 2 unterscheiden, zeigt die multivariate einfaktorielle Varianzanalyse, dass bei den Subtests 1, 3 und 9 ein signifikanter Unterschied feststellbar ist, wobei die Varianzhomogenität jeweils für alle Skalen erfüllt ist. Es ist nicht signifikant ($p > .05$). Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = 0.737$).

Im Subtest 1 (Allgemeines Wissen) $F(1,76) = 4,578$, $p = .036$, ($\eta^2 = .055$) schneiden Helpless- Testpersonen mit einem Mittelwert von 47.28 schlechter ab als Mastery- Testpersonen mit einem T-Wert von 52.47.

Im Subtest 3 (Synonyme finden) $F(1,76) = 4,502$, $p = .037$, ($\eta^2 = .055$) schneiden Helpless- Testpersonen mit einem Mittelwert von 48.10 schlechter ab als Mastery Testpersonen mit einem T-Wert von 53.47.

Im Subtest 9 (Funktionen abstrahieren) $F(1,76) = 5,809$, $p = .018$, ($\eta^2 = .069$) schneiden Helpless- Testpersonen mit einem Mittelwert von 53.18 schlechter ab als Mastery- Testpersonen mit einem T-Wert von 60.37.

AID 2		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
S1TW	helpless	47,28	9,06	4,578	0,03
	mastery	52,47	9,81		
S3TW	helpless	48,10	9,87	4,502	0,03
	mastery	53,47	8,83		
S6TW	helpless	55,98	13,44	2,101	0,151
	mastery	61,00	12,23		
S9TW	helpless	53,18	11,06	5,809	0,01
	mastery	60,37	12,25		

Tabelle 7: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless- und Mastery- Testpersonen bei den 4 Subtests des AID 2

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den AID 2- Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft

Hypothese 2.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich signifikant bei den Untertests des AID 2 in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Um genau zu sehen, welche Wechselwirkungen zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und der sprachlichen Herkunft signifikant sind, wurde eine multivariate, zweifaktorielle Varianzanalyse gerechnet, wobei die sprachliche Herkunft und die Reaktionstypen als unabhängige Variablen und die 4 Untertests des AID 2 als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Varianzhomogenität ist jeweils für alle Skalen erfüllt. Es ist nicht signifikant ($p > .05$). Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = .082$). Diese Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp signifikant ist.

AID 2		Erstsprache	Mean	Std.Deviation	F	Sig.
S1TW	helpless	Türkisch	50,58	9,33	1,053	0,30
		Deutsch	43,39	7,09		
	mastery	Türkisch	58,00	8,49		
		Deutsch	46,33	7,41		
S3TW	helpless	Türkisch	50,85	8,77	1,345	0,25
		Deutsch	44,86	10,25		
	mastery	Türkisch	58,90	8,04		
		Deutsch	47,44	5,00		
S6TW	helpless	Türkisch	59,73	15,01	1,777	0,18
		Deutsch	51,57	9,85		
	mastery	Türkisch	68,90	8,66		
		Deutsch	52,22	9,36		
S9TW	helpless	Türkisch	57,12	11,43	1,896	0,17
		Deutsch	48,54	8,70		
	mastery	Türkisch	67,90	10,96		
		Deutsch	52,00	7,28		

Tabelle 8: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft bei den 4 Subtests des AID 2

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den AID 2-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hypothese 2.3: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich signifikant bei den Untertests des AID 2 in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

Zur Frage, welche Wechselwirkungen zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und dem Geschlecht signifikant sind, wurde noch eine multivariate Varianzanalyse gerechnet, wobei das Geschlecht und die Reaktionstypen als unabhängige Variablen und die 4 Untertests des AID 2 als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Varianzhomogenität ist jeweils für alle Untertests erfüllt ($p > .05$). Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = .167$). Diese Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Reaktionstyp signifikant ist.

			Mean	Std.Deviation	F	Sig.
S1TW	helpless	männlich	49,45	7,58	2,378	0,12
		weiblich	45,03	10,00		
	mastery	männlich	56,23	8,55		
		weiblich	44,33	7,42		
S3TW	helpless	männlich	49,94	8,30	0,150	0,69
		weiblich	46,20	11,08		
	mastery	männlich	55,31	8,21		
		weiblich	49,50	9,56		
S6TW	helpless	männlich	57,29	13,43	0,052	0,82
		weiblich	54,63	13,54		
	mastery	männlich	61,31	12,73		
		weiblich	60,33	12,20		
S9TW	helpless	männlich	54,94	12,65	0,583	0,44
		weiblich	51,37	9,00		
	mastery	männlich	63,00	13,46		
		weiblich	54,67	7,00		

Tabelle 9: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery i Testpersonen Abhängigkeit vom Geschlecht bei den 4 Subtests des AID 2

8.3 Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 3

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Disk-Gitter-Ergebnissen

Hypothese 3.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch.

Die statistische Signifikanz der Unterschiede hinsichtlich des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8), des Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch zwischen den Helpless- und Mastery-Reaktionstyp wurde mit einfaktoriellen Manova berechnet. Die unabhängige Variable war der Helpless- bzw. Mastery-Reaktionstyp, die abhängigen Variablen waren 3 Skalen von Disk-Gitter (SKLSF-8, Skala Mathematik und Skala Deutsch). Der Box's M Test fällt signifikant aus ($p = 0.003$).

Da der Box's M Test signifikant ist und die einzelnen Gruppengrößen nicht gleich groß sind, wurde versucht, die notwendige Voraussetzung durch einen Ausschluss der Skalen SKLSF zu erreichen. Danach war der Box's M-Test tatsächlich nicht signifikant. Die anschließende Varianzanalyse ergab trotzdem, dass ein signifikanter Unterschied bei der Skala Deutsch zwischen Helpless- und Mastery-Reaktionstypen festgestellt werden kann $F(1,76) = 5,013$, $p = .028$. ($\eta^2 = .060$). Mastery- Testpersonen haben mit einem T-Wert von 57.16 signifikant höhere Ergebnisse bei der Skala Deutsch als Helpless- Testpersonen (50.67).

Disk Gitter		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala SKLSF-8	helpless	53,77	11,70	3,03	0,08
		58,89	9,29		
Skala Mathematik	mastery	52,16	9,30	0,01	0,91
		51,84	14,82		
Skala Deutsch	helpless	50,67	11,46	5,01	0,02
		57,16	9,43		

Tabelle 10: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen bei den Disk-Gitter-Ergebnissen

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit von der Herkunft

Hypothese 3.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Bei der Untersuchung, ob sich Helpless- oder Mastery- Testpersonen in ihren Ergebnissen beim allgemeinen schulischen Selbstkonzept (SKLSF-8) und im Selbstkonzept in Mathematik und Deutsch unterscheiden, wurde eine zweifaktorielle Manova gerechnet, wobei sprachliche Herkunft und Helpless- bzw. Mastery-Reaktionstyp als unabhängige Variablen und 3 Skalen vom Disk-Gitter als abhängige Variablen eingesetzt wurden.

Die Voraussetzung der Homogenität ist, abgesehen von einer Skala, erfüllt. Bei der Skala Mathematik fällt der Levene Test mit einem $p = .040$ signifikant aus. Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus (0.05). Diese Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp bei der Skala Disk-Gitter signifikant ist.

Disk Gitter		Erstsprache	Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala SKLSF-8	helpless	Türkisch	58,06	10,76	2,228	0,14
		Deutsch	48,71	10,85		
	mastery	Türkisch	59,40	8,19		
		Deutsch	58,33	10,86		
Skala Mathematik	helpless	Türkisch	55,64	7,31	0,692	0,40
		Deutsch	48,07	9,83		
	mastery	Türkisch	57,50	8,63		
		Deutsch	45,56	18,06		
Skala Deutsch	helpless	Türkisch	54,12	10,23	2,897	0,09
		Deutsch	46,61	11,66		
	mastery	Türkisch	56,20	9,39		
		Deutsch	58,22	9,92		

Tabelle 11: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft bei den Disk-Gitter-Ergebnissen

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hypothese 3.3: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

Zur Frage, welche Wechselwirkungen zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und dem Geschlecht signifikant sind, wurde noch eine multivariate Varianzanalyse gerechnet, wobei das Geschlecht und die Reaktionstypen als unabhängige Variablen und die 4 Untertests des AID 2 als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Varianzhomogenität ist jeweils für alle Skalen erfüllt ($p > .05$). Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = .167$). Diese Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Reaktionstyp signifikant ist.

Disk Gitter			Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala SKLSF-8	helpless	männlich	51,13	9,83	0,009	0,92
		weiblich	56,50	12,95		
	mastery	männlich	57,38	9,68		
		weiblich	62,17	8,18		
Skala Mathematik	helpless	männlich	49,45	7,98	0,363	0,54
		weiblich	54,97	9,85		
	mastery	männlich	51,23	15,84		
		weiblich	53,17	13,61		
Skala Deutsch	helpless	männlich	52,23	10,65	0,353	0,55
		weiblich	49,07	12,21		
	mastery	männlich	57,00	9,94		
		weiblich	57,50	9,09		

Tabelle 12: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit vom Geschlecht bei den Disk-Gitter-Ergebnissen

Der Zusammenhang zwischen sprachlicher Herkunft und Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hypothese 3.4: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihres allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und ihres Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

Disk Gitter	Erstsprache		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala SKLSF-8	Türkisch	männlich	54,60	9,30	3,333	0,07
		weiblich	63,61	9,06		
	Deutsch	männlich	50,84	10,94		
		weiblich	51,28	12,36		
	Gesamt	Türkisch	58,37	10,15	11,735	0,01
		Deutsch	51,05	11,49		
	Gesamt	männlich	52,98	10,10	4,045	0,04
		weiblich	57,44	12,38		
Skala Mathematik	Türkisch	männlich	53,20	6,98	0,580	0,44
		weiblich	60,06	6,63		
	Deutsch	männlich	45,74	13,29		
		weiblich	49,28	10,74		
	Gesamt	Türkisch	56,07	7,57	17,565	0,00
		Deutsch	47,46	12,09		
	Gesamt	männlich	49,98	10,73	5,706	0,01
		weiblich	54,67	10,54		
Skala Deutsch	Türkisch	männlich	54,16	9,37	2,826	0,09
		weiblich	55,22	10,54		
	Deutsch	männlich	52,95	11,80		
		weiblich	45,72	11,86		
	Gesamt	Türkisch	54,60	9,97	4,722	0,03
		Deutsch	49,43	12,22		
	Gesamt	männlich	53,64	10,56	1,563	0,21
		weiblich	50,47	12,06		

Tabelle 13: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen sprachlicher Herkunft und Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Bei der Untersuchung, ob sich türkisch-erstsprachige und deutsch-erstsprachige Schüler in ihren Ergebnissen beim allgemeinen schulischen Selbstkonzept (SKLSF-8) und beim Selbstkonzept in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit vom Geschlecht unterscheiden, wurde eine zweifaktorielle Manova gerechnet, wobei sprachliche Herkunft und Geschlecht als unabhängige Variablen und 3 Skalen des Disk-Gitters als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Die Voraussetzungen sind erfüllt, Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = .248$). Die Varianzhomogenität ist jeweils für alle drei Skalen erfüllt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($p > .05$).

Herkunft:

Disk-Gitter Skala SKLSF-8 $F(1,76) = 11,735$, $p = .001$, ($\eta^2 = .134$)

Disk-Gitter Skala Mathematik $F(1,76) = 17,565$, $p < .001$, ($\eta^2 = .185$)

Disk-Gitter Skala Deutsch $F(1,76) = 4,722$, $p = .033$, ($\eta^2 = .059$)

Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Abhängigkeit von der Herkunft. Türkisch-erstsprachige Schüler haben mit einem T-Wert von 58.37 signifikant höhere Werte beim SKLSF-8 als deutsch-erstsprachige Schüler (51.05). Türkisch-erstsprachige Schüler haben mit einem T-Wert von 56.07 signifikant höhere Werte bei der Skala Mathematik als deutsch-erstsprachige Schüler (47.46). Türkisch-erstsprachige Schüler haben mit einem T-Wert von 54.60 signifikant höhere Werte bei der Skala Deutsch als deutsch-erstsprachige Schüler (49.43).

Geschlecht:

Disk-Gitter Skala SKLSF-8 $F(1,76) = 4,045$, $p = .048$, ($\eta^2 = .051$)

Disk-Gitter Skala Mathematik $F(1,76) = 5,706$, $p < .019$, ($\eta^2 = .070$)

Disk-Gitter Skala Deutsch $F(1,76) = 1,563$, $p = .215$, ($\eta^2 = .020$)

Weibliche Testpersonen haben mit einem T-Wert von 57.44 signifikant höhere Werte beim SKLSF-8 als männliche (52.98), Weibliche Testpersonen haben mit einem T-Wert von 54.67 signifikant höhere Werte beim Skala Mathematik als männliche (49.98). Es liegen für alle drei Gitter-Dimensionen keine signifikanten Wechselwirkungseffekte zwischen Geschlecht und Erstsprache vor.

8.4. Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 4

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sellmo-Ergebnissen

Hypothese 4.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich in ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen.

Die statistische Signifikanz der Unterschiede hinsichtlich der Höhe der Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen zwischen dem Helpless- und dem Mastery-Reaktionstyp wurde mit einer einfaktoriellen Manova berechnet. Die unabhängige Variable war der Helpless- bzw. Mastery Reaktionstyp, die abhängigen Variablen waren vier Skalen von Sellmo (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung). Die Voraussetzung der Homogenität ist für beide Variablen erfüllt. Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = 0.270$). Bei allen Skalen zeigen sich keine Unterschiede zwischen dem Helpless- und dem Mastery-Reaktionstyp.

Sellmo		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Lernziele	helpless	45,10	11,36	0,110	0,74
	mastery	46,05	9,54		
Skala Annäherungs-Leistungsziele	helpless	52,41	8,44	0,088	0,76
	mastery	53,05	7,54		
Skala Vermeidungs-Leistungsziele	helpless	53,92	9,20	2,025	0,15
	mastery	50,53	8,61		
Skala Arbeitsvermeidung	helpless	56,64	9,44	2,212	0,14
	mastery	53,00	8,66		

Tabelle 14: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless- und Mastery-Testpersonen bei den Sellmo-Ergebnissen

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sellmo-Ergebnissen in Abhängigkeit von der Herkunft

Hypothese 4.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich in ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Bei der Untersuchung, ob sich Helpless- und Mastery-i Testpersonen in ihren Ergebnissen bei der Zielorientierung in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft unterscheiden, wurde eine zweifaktorielle Manova gerechnet, wobei Helpless- bzw. Mastery-Reaktionstyp und sprachliche Herkunft als unabhängige Variablen und vier Skalen von der Sellmo als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Die Voraussetzung der Homogenität ist, abgesehen von einer Skala, erfüllt. Bei der Skala Arbeitsvermeidung fällt der Levene Test mit einem $p = .036$ signifikant aus. Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus (.075).

Sellmo		Erstsprache	Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Lernziele	helpless	Türkisch	45,33	10,47	0,032	0,85
		Deutsch	44,82	12,52		
	mastery	Türkisch	45,80	8,72		
		Deutsch	46,33	10,73		
Skala Annäherungs-Leistungsziele	helpless	Türkisch	54,76	8,59	7,189	0,00
		Deutsch	49,64	7,48		
	mastery	Türkisch	50,20	8,57		
		Deutsch	56,22	4,89		
Skala Vermeidungs-Leistungsziele	helpless	Türkisch	54,88	8,95	0,951	0,33
		Deutsch	52,79	9,52		
	mastery	Türkisch	49,30	10,61		
		Deutsch	51,89	6,03		
Skala Arbeitsvermeidung	helpless	Türkisch	57,21	7,52	1,652	0,20
		Deutsch	55,96	11,41		
	mastery	Türkisch	50,60	10,66		
		Deutsch	56,67	5,80		

Tabelle 15: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der Herkunft bei den Sellmo-Ergebnissen

Diese Varianzanalyse ergab, dass die Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp bei der Skala Annäherungsleistungsziele signifikant ist. Und zwar so, dass sich Helpless- Testpersonen in ihren Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft signifikant unterscheiden bei der Skala Annäherungsleistungsziele $F(1,76) = 7,189$, $p = .009$, ($\eta^2 = .086$).

Türkisch-erstsprachige Helpless- Testpersonen haben mit einem T-Wert von 54.76 signifikant höhere Ergebnisse bei der Skala Annäherungsleistungsziele als deutsch-erstsprachige Helpless- Testpersonen (49.64). Deutsch-erstsprachige Mastery- Testpersonen haben mit einem T-Wert von 56.22 signifikant höhere Ergebnisse als türkisch-erstsprachige Mastery- Testpersonen (50.20).

Sellmo-Ergebnisse in Abhängigkeit von der Herkunft

Hypothese 4.3: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen.

Zur Frage, ob sich türkisch-erstsprachige und deutsch-erstsprachige Testpersonen in ihren Ergebnissen bei der Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Manova gerechnet, wobei die sprachliche Herkunft als unabhängige Variable und vier Skalen von der Sellmo als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Die Voraussetzungen sind erfüllt, Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = 0.160$). Die Varianzhomogenität ist jeweils für alle drei Skalen erfüllt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($p > .05$). Diese Varianzanalyse ergab, dass kein Unterschied in den Zielorientierungen der Schüler/innen aufgrund der sprachlichen Herkunft angenommen werden kann.

Sellmo	Erstsprache	Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Lernziele	Türkisch	45,44	9,98	0,011	0,91
	Deutsch	45,19	11,98		
Skala Annäherungs-Leistungsziele	Türkisch	53,70	8,70	1,802	0,18
	Deutsch	51,24	7,45		
Skala Vermeidungs-Leistungsziele	Türkisch	53,58	9,53	0,243	0,62
	Deutsch	52,57	8,73		
Skala Arbeitsvermeidung	Türkisch	55,67	8,68	0,011	0,91
	Deutsch	55,89	10,25		

Tabelle 16: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen sprachlichen Herkunft und Sellmo-Ergebnissen

Sellmo-Ergebnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hypothese 4.4: Männliche und weibliche Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen.

Zur Frage, ob sich männliche und weibliche Testpersonen in ihren Ergebnissen bei der Zielorientierung unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Manova gerechnet, wobei das Geschlecht als unabhängige Variable und vier Skalen von der Sellmo als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Die Voraussetzungen sind erfüllt, Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = 0.748$). Die Varianzhomogenität ist jeweils für alle drei Skalen erfüllt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($p > .05$). Homogenität der Varianzen ist anzunehmen.

Diese Varianzanalyse ergab, dass kein Unterschied in der Zielorientierung der Schüler/innen aufgrund des Geschlechts angenommen werden kann.

Sellmo		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Lernziele	männlich	44,70	11,15	0,315	0,57
	weiblich	46,08	10,67		
Skala Annäherungs-Leistungsziele	männlich	53,45	8,40	1,161	0,28
	weiblich	51,47	7,90		
Skala Vermeidungs-Leistungsziele	männlich	53,39	8,47	0,087	0,76
	weiblich	52,78	9,98		
Skala Arbeitsvermeidung	männlich	56,80	9,02	1,150	0,28
	weiblich	54,53	9,78		

Tabelle 17: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Geschlecht und Sellmo-Ergebnissen

8.5. Ergebnisdarstellungen Hypothesenblock 5

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sessko-Ergebnissen

Hypothese 5.1: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bezugsnormen.

Die statistische Signifikanz der Unterschiede hinsichtlich der Höhe der Fähigkeitsselbstkonzepte zwischen dem Helpless- und dem Mastery-Reaktionstyp wurde mit einfaktoriellen Varianzanalysen berechnet. Die unabhängige Variable war der Helpless- bzw. Mastery-Reaktionstyp, die abhängigen Variablen waren das individuelle und soziale Fähigkeitsselbstkonzept. Die Voraussetzung der Homogenität ist für beide Variablen erfüllt.

Sowohl bei dem individuellen als auch bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept bestand kein signifikanter Effekt des Helpless- bzw. Mastery-Reaktionstyps.

Sessko		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Individuell	helpless	55,16	11,88	0,576	0,45
	mastery	57,58	12,83		
Skala Sozial	helpless	48,75	9,58	1,500	0,22
	mastery	51,89	10,32		

Tabelle 18: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen bei den Sessko-Ergebnissen

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sessko-Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft

Hypothese 5.2: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden bei den Skalen SESSKO in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Um genau zu sehen, welche Wechselwirkungen zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und der sprachlichen Herkunft beim individuellen und sozialen Fähigkeitsselbstkonzept signifikant sind, wurde eine zweifaktorielle Manova gerechnet, wobei die sprachliche Herkunft und der Reaktionstyp als unabhängige Variablen und das individuelle und das soziale Fähigkeitsselbstkonzept als abhängige Variablen eingesetzt wurden.

Die Voraussetzung der Homogenität ist für beide Variablen erfüllt. Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus (0.986)

Diese Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp signifikant ist.

Sessko			Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Individuell	helpless	Türkisch	56,52	11,11	0,465	0,49
		Deutsch	53,57	12,74		
	mastery	Türkisch	56,90	12,67		
		Deutsch	58,33	13,73		
Skala Sozial	helpless	Türkisch	49,85	9,64	1,224	0,26
		Deutsch	47,46	9,52		
	mastery	Türkisch	50,30	10,81		
		Deutsch	53,67	10,07		

Tabelle 19: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless und Mastery Testpersonen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft bei den Sessko-Ergebnissen

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sessko-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hypothese 5.3: Helpless- und Mastery-Schüler unterscheiden bei den Skalen SESSKO in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

Um genau zu sehen, welche Wechselwirkungen zwischen dem Reaktionstyp (Helpless /Mastery) und dem Geschlecht beim individuellen und sozialen Fähigkeitsselbstkonzept signifikant sind, wurde eine zweifaktorielle Manova gerechnet, wobei das Geschlecht und der Reaktionstyp als unabhängige Variablen und das individuelle und das soziale Fähigkeitsselbstkonzept als abhängige Variablen eingesetzt wurden.

Die Voraussetzung der Homogenität ist für beide Variablen erfüllt. Der Box's M Test fällt nicht signifikant aus (0.646). Bei der Skala individuelles Fähigkeitsselbstkonzept unterscheiden sich Helpless- und Mastery- Testpersonen signifikant $F(1,76) = 6,025$, $p = .016$, ($\eta^2 = .073$) in Abhängigkeit vom Geschlecht. Männliche Testpersonen mit mastery Reaktionstyp haben mit einem T-Wert von 61,69 signifikant höhere Ergebnisse bei der Skala Individuell als weibliche Testpersonen mit mastery Reaktionstyp (48,67).

Sessko			Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Individuell	helpless	männlich	53,65	10,59	6,025	0,01
		weiblich	56,73	13,07		
	mastery	männlich	61,69	12,95		
		weiblich	48,67	7,17		
Skala Sozial	helpless	männlich	47,39	9,44	0,006	0,93
		weiblich	50,17	9,68		
	mastery	männlich	51,15	9,07		
		weiblich	53,50	13,47		

Tabelle 20: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Helpless- und Mastery-Testpersonen in Abhängigkeit vom Geschlecht bei den Sessko-Ergebnissen

Sessko-Ergebnisse in Abhängigkeit von der Herkunft

Hypothese 5.4: Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler unterscheiden sich signifikant bei den Skalen SESSKO.

Zur Frage, ob sich türkisch-erstsprachige Schüler und deutsch-erstsprachige Schüler in ihrer Bevorzugung von sozialen oder individuellen Bezugsnormen unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Manova gerechnet, wobei die sprachliche Herkunft als unabhängige Variable und individuelle und soziale Bezugsnormen als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Die Voraussetzungen sind erfüllt, Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = 0.815$). Die Varianzhomogenität ist jeweils für alle drei Skalen erfüllt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($p > .05$). Homogenität der Varianzen ist anzunehmen.

Diese Varianzanalyse ergab, dass kein Unterschied aufgrund der Herkunft angenommen werden kann.

Sessko	Erstsprache	Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Individuell	Türkisch	56,60	11,34	0,476	0,49
	Deutsch	54,73	12,96		
Skala Sozial	Türkisch	49,95	9,79	0,197	0,65
	Deutsch	48,97	9,89		

Tabelle 21: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen sprachlicher Herkunft und Sessko-Ergebnissen

Sessko-Ergebnisse in Abhängigkeit vom Geschlecht

Hypothese 5.5: Weibliche und männliche Schüler unterscheiden sich bei den Skalen SESSKO.

Zur Frage, ob sich männliche und weibliche Schüler in ihrer Bevorzugung sozialen oder individuellen Bezugsnormen unterscheiden, wurde eine einfaktorielle Manova gerechnet, wobei das Geschlecht als unabhängige Variable und individuelle und soziale Bezugsnormen als abhängige Variablen eingesetzt wurden. Die Voraussetzungen sind erfüllt, Box's M Test fällt nicht signifikant aus ($p = 0.931$). Die Varianzhomogenität ist jeweils für alle drei Skalen erfüllt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($p > .05$). Homogenität der Varianzen ist anzunehmen.

Diese Varianzanalyse ergab, dass kein Unterschied aufgrund des Geschlechtes angenommen werden kann.

Sessko		Mean	Std.Deviation	F	Sig.
Skala Individuell	männlich	56,02	11,78	0,054	0,81
	weiblich	55,39	12,57		
Skala Sozial	männlich	48,50	9,39	1,020	0,31
	weiblich	50,72	10,25		

Tabelle 22: Mittelwertunterschiede und deren Signifikanz zwischen Geschlecht und Sessko-Ergebnissen

Korrelationen

Deskriptive Statistiken			
	Mittelwert	Standard- abweichung	N
AID 2 Subtest 3	49,38	9,854	80
Disk-Gitter Skala Mathematik	52,09	10,761	80

Korrelationen			
		AID 2 Subtest 3	Disk-Gitter Skala Mathematik
AID 2 Subtest 3	Korrelation nach Pearson	1	,348**
	Signifikanz (2-seitig)		,002
	N	80	80
Disk-Gitter Skala Mathematik	Korrelation nach Pearson	,348**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,002	
	N	80	80

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 23: Zusammenhang zwischen Disk-Gitter Skala Mathematik und AID 2 Subtest 3 Angewandtes Rechnen

Es wurde mit einer Produkt-Moment-Korrelation überprüft, ob zwischen Leistungstest und dazugehörigem Selbstkonzept eine Beziehung vorliegt. Daraus ergibt sich eine positive Korrelation zwischen dem Mathematik-Selbstkonzept der Schüler und ihrer Mathematik-Leistung in der Skala Angewandtes Rechnen, Untertest 3 des AID 2 ($r = .348$). Das heißt, je höher die Ausprägung des mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler, eine desto bessere Leistung in Mathematik weisen sie auf.

Zusammenhang zwischen Disk-Gitter Skala SKLSF und Zielorientierung

Die Ergebnisse zeigen die Disk-Gitter Skala SKLSF positiv mit den Annäherungsleistungszielen korreliert ($r=.264$). Das heißt, je höher die Annäherungsleistungsziel-Orientierung der Schüler ist, desto höher ist das Selbstkonzept, das sie aufweisen.

Zusammenhang zwischen Disk-Gitter Skala SKLSF und Bezugsnormen

Es ist erwiesen, dass zwischen SKLSF und individueller Bezugsnorm ein positiver Zusammenhang besteht ($r = .368$). Des Weiteren korrelieren auch SKLSF und soziale Bezugsnorm ($r = .487$).

Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormen

Ein weiterer positive Zusammenhang zeigt sich zwischen individueller Bezugsnorm und Lernzielen ($r=.388$). Ein negativer Zusammenhang wurde zwischen individueller Bezugsnorm und Arbeitsvermeidung ($r = - .291$) gefunden.

9. Diskussion und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schulkinder bezüglich ihres Fähigkeitsselbstkonzepts zu vergleichen. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, Schüler dem Mastery- oder dem Helpless-Reaktionstyp zuzuordnen und sie in Abhängigkeit von dieser Zuordnung in Bezug auf Fähigkeitsselbstkonzept, sprachliche Herkunft und Geschlecht zu vergleichen.

Zu diesem Zweck wurde eine Untersuchung mit 43 Schülern mit türkischer Muttersprache und 37 Schülern mit deutscher Muttersprache der zweiten und dritten Schulstufe in zwei verschiedenen Schulen durchgeführt.

Durch drei Selbstkonzeptskalen war es möglich, das allgemeine schulische Selbstkonzept, das schulische Selbstkonzept in den Fächern Mathematik und Deutsch, die Lern- und Leistungsmotivation sowie selbstkonzeptbezogene Bezugsnormen zu erfassen. Durch eine Vorgabe des AID 2 wurden die Schüler in Mastery- und Helpless-Reaktionstyp eingeteilt und das Fähigkeitsselbstkonzept beider Gruppen bezüglich ihrer sprachlichen Herkunft und ihres Geschlechts verglichen.

Von den 80 untersuchten Schülern waren 19 (23,7 %) Schüler dem Mastery-Reaktionstyp und 61 (76,2 %) Schüler dem Helpless-Reaktionstyp zuzuordnen. Das Überwiegen des Helpless-Reaktionstyps gegenüber dem Mastery-Reaktionstyp kann man durch das niedrigere Leistungsniveau an Hauptschulen verglichen mit anderen Schulen erklären (Kristen, 2002).

Dweck (1999) berichtete, dass bei ihrer Untersuchung ungefähr 15 % der Schüler keinem Reaktionstyp und der Rest zu etwa gleichen Teilen dem Helpless- und dem Mastery-Reaktionstyp zugeordnet werden konnten. Es kann hier deshalb auch die Frage gestellt werden, inwieweit die verwendete Methode in der vorliegenden Studie zur Diskriminierung beider Reaktionstypen geeignet ist. Wegen der unpräzisen Differenzierung bei der Erhebung der Reaktionstypen wurde versucht, die 15 % der Schüler, die nach der Dweck'schen Studie weder dem einen noch dem anderen Reaktionstyp zugeordnet werden sollten, trotzdem einer der beiden Reaktionstypen zuzuordnen, sodass 100 % der Schüler zugeordnet wurden.

Nicht signifikante Ergebnisse zeigt das Verhältnis von Helpless- und Mastery-Reaktionstyp in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft mit $\chi^2(1) = 0.13$, $p = .911$ und vom Geschlecht mit $\chi^2(1) = 1.81$, $p = .178$. Es kann jeweils kein Verteilungsunterschied angenommen werden. Deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler sowie männliche und weibliche Schüler unterscheiden sich nicht in Bezug auf ihren Helpless- oder Mastery-Reaktionstyp.

Dieses Ergebnis entspricht nicht den Ergebnissen von Dweck (1999), wo Mädchen stärker zum Helpless-Reaktionstyp neigen.

1-AID 2

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den AID 2-Ergebnissen

In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich Helpless- und Mastery-Schüler signifikant in ihren Ergebnissen beim Untertest 1 (Allgemeines Wissen) ($p = .036$), 3 (Angewandtes Rechnen) ($p = .037$) sowie 9 (Funktionen abstrahieren) ($p = .018$) im AID 2. Bei drei Untertests wiesen Helpless-Personen signifikant niedrigere Leistungen auf als Mastery-Personen.

Obwohl beide Reaktionstypen sich während eines “Erfolgs“ oder “vor dem Misserfolg“ nicht in ihrer Leistung unterscheiden (Diener & Dweck, 1980), ist nach dem Misserfolg ein signifikanter Unterschied in den Leistungen von Helpless- und Mastery-orientierten Kindern vorhanden (Diener & Dweck, 1978).

In dieser Studie werden durch eine Vorgabe des AID 2 Schüler den Reaktionstypen zugeordnet und zwar so, dass nach jedem Aufgabenblock in den Untertests die Schüler nach ihrem Wunsch für die Schwierigkeit der nächsten Aufgaben befragt wurden. Während bei dieser Befragung als Mastery identifizierte Schüler unbeeinflusst bleiben können, (Herausforderungen werden als Gelegenheit gesehen, etwas zu lernen und Fähigkeiten zu entwickeln; Diener & Dweck, 1980), kann bei Helpless-Schülern wegen ihrer niedrigeren Leistung oder wegen ihrer von ihnen selbst niedrig eingeschätzten Leistung bei ihnen ein Misserfolg negative Gefühle erwecken. Sie entwickeln ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit, wenn sie mit einer schwierigen Aufgabe konfrontiert werden (Diener & Dweck, 1978). Diese mögliche Ursache könnte den Unterschied in den Leistungen vom Helpless- und vom Mastery-Reaktionstyp erklären.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den AID 2-Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft:

In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich Helpless- und Mastery-Personen nicht signifikant in ihren Ergebnissen bei den vier Untertests des AID 2 in Abhängigkeit von ihrer sprachlichen Herkunft.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den AID 2-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht:

In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich Helpless- und Mastery-Personen nicht signifikant in ihren Ergebnissen bei den vier Untertests des AID 2 in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht.

In der vorliegenden Arbeit unterscheiden sich türkisch-erstsprachige und deutsch-erstsprachige Schüler signifikant in ihren Ergebnissen bei den vier Untertests des AID 2. Türkische Schüler haben höhere Ergebnisse aufgewiesen. In der Erhebung wurden die sprachlichen Fähigkeiten sowie die sozioökonomischen Bedingungen der Eltern nicht erhoben. Daher kann man nicht davon ausgehen, dass diese Migrantenkinder, wie so oft in der Fachliteratur angenommen, sprachliche Defizite haben und eventuelle schlechte familiäre Bedingungen sich negativ auf ihre Leistungen auswirken. Es kann also sein, dass diese Migrantenkinder in den angeführten Aspekten keine Defizite oder Probleme haben, sodass sie daher gute Leistungen gezeigt haben. Es kann auch sein, dass die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder als Ressource dient und sich positiv auf ihren Erfolg auswirkt.

DISK-GITTER

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyps (Helpless/Mastery) und den Disk-Gitter-Ergebnissen

Nach der Dweck'schen Theorie führt ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept zum Mastery-Reaktionstyp und ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept zum Helpless-Reaktionstyp (Dweck, 1999). Nach Dweck's Konzept wäre zu erwarten, dass sich ein signifikanter Unterschied zwischen Helpless- und Mastery-Schülern in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept ergibt.

Wenn man Helpless- und Mastery-Schüler hinsichtlich des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts (SKLSF-8) und des Selbstkonzepts in Mathematik und Deutsch betrachtet, sieht man einen signifikanten Unterschied zwischen den Reaktionstypen nur bei der Skala Deutsch, $p = .028$. Mastery-Schüler weisen ein höheres deutsches Selbstkonzept auf als Helpless-Schüler. Bei der Skala SKLSF-8 haben Mastery-Personen zwar nicht signifikant höhere T-Werte als Helpless-Personen, die Werte liegen aber in der erwarteten Richtung. Bei der Skala Mathematik unterschieden sich die beiden Gruppen nicht.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft:

Die Hypothesenprüfung mittels Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp bei der Skala Disk-Gitter signifikant ist.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Disk-Gitter-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht:

Die Hypothesenprüfung mittels Varianzanalyse ergab, dass kein Unterschied aufgrund des Geschlechtes angenommen werden kann.

Bei der Untersuchung, ob sich türkisch-erstsprachige und deutsch-erstsprachige Schüler in ihren Ergebnissen beim allgemeinen schulischen Selbstkonzept (SKLSF-8) und beim Selbstkonzept in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit vom Geschlecht unterscheiden, gibt es bei allen Skalen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft. Türkisch-erstsprachige Schüler haben höhere FSK aufgewiesen. Beim allgemeinen schulischen Selbstkonzept (SKLSF-8) und beim mathematischen Selbstkonzept haben weibliche Schüler signifikant höhere Ergebnisse. Die höheren Leistungen der Migrantenkinder korrelieren mit den Fähigkeitsselbstkonzepten. Daher verwundert es nicht, dass mit den höheren Leistungen auch höhere Werte in den Fähigkeitsselbstkonzepten vorliegen.

SELLMO

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den SELLMO-Ergebnissen

Das Verfolgen von Leistungszielen führt bei niedrig eingeschätzter Fähigkeit zum Erleben von Hilflosigkeit und zu niedriger Leistung, während bei hoch eingeschätzten Fähigkeiten oder beim Verfolgen von Lernzielen, unabhängig von der Fähigkeitseinschätzung, Erleben von Erfolg und eine hohe Leistung vorhergesagt werden (Dweck, 1986).

Dieser Arbeit liegt folgendes Verständnis von Zielorientierung zugrunde: Eine hohe Ausprägung bei der Lernzielorientierung in Lern- und Leistungssituationen wurde mit dem Mastery-Reaktionstyp und eine hohe Ausprägung bei der Leistungszielorientierung mit dem Helpless-Reaktionstyp in Verbindung gebracht (Dweck, 1999).

In dieser Untersuchung haben sich als Helpless und Mastery identifizierte Schüler hinsichtlich ihrer Lernziele, ihrer Vermeidungs-Leistungsziele, ihrer Annäherungs-Leistungsziele und der Arbeitsvermeidung nicht signifikant unterschieden. Beide Gruppen haben eine durchschnittliche Ausprägung der Zielorientierung.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den SELLMO-Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft

Diese Varianzanalyse ergab, dass eine Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp bei der Skala Annäherungsleistungsziele signifikant ist, d. h. dass sich Helpless-Personen bei der Skala Annäherungsleistungsziele in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft signifikant in ihren Ergebnissen unterschieden: $F(1,76) = 7,189$, $p = .009$, ($\eta^2 = .086$).

Türkisch-erstsprachige Helpless-Personen haben mit einem T-Wert von 54.76 signifikant höhere Ergebnisse bei der Skala Annäherungsleistungsziele als deutsch-erstsprachige Helpless-Personen (49.64). Deutsch-erstsprachige Mastery-Personen haben mit einem T-Wert von 56.22 signifikant höhere Ergebnisse als türkisch-erstsprachige Mastery-Personen (50.20).

Das signifikante Ergebnis der Mastery-Personen ging in die erwartete Richtung, sodass es im Einklang steht mit der Annahme einer hohen Ausprägung von Annäherungs-Leistungszielen (In diesen offenbart sich das Streben nach Erfolg, der Wunsch, bessere Leistungen als andere Schüler/innen zu erbringen), die mit dem Mastery-Reaktionstyp einhergeht.

Bei der Frage, ob sich türkisch-erstsprachige und deutsch-erstsprachige Schüler in ihren Ergebnissen bei der Zielorientierung in Lern- und Leistungssituationen unterscheiden, wurde kein Unterschied in den Zielorientierungen der Schüler aufgrund ihrer sprachliche Herkunft gefunden.

4. SESSKO

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und Sessko

Es gibt in der Studie von Dweck et al. keine Erkenntnisse darüber, ob sich der Helpless- und der Mastery-Reaktionstyp hinsichtlich ihrer Bezugsnormorientierung unterscheiden.

Wegen einer Beziehung zwischen einer hohen Ausprägung der Lernzielorientierung und dem Mastery-Reaktionstyp sowie einer hohen Ausprägung von Leistungszielorientierung und Helpless-Reaktionstyp bei Dweck's Konzept (Dweck, 1986), kann zusammen mit der daraus

folgenden Schlussfolgerung von Rheinberg angenommen werden, dass die soziale Bezugsnorm einen größeren Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept des Helpless-Reaktionstyps hat sowie die individuelle Bezugsnorm einen größeren Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept des Mastery-Reaktionstyps. *„In diesem Zusammenhang ist argumentiert worden, Lernziele bestünden in erster Linie in der Verwendung individueller Bezugsnormen, also dem Messen der eigenen Leistung an zeitlich früheren Leistungen, während Leistungsziele im Wesentlichen auf die Verwendung sozialer Bezugsnormen, also dem Vergleich der eigenen Leistung mit den Leistungen anderer Personen, reduziert werden können“ (Rheinberg, 1997, S. 87).*

Das Zutreffen dieses Interpretationsansatzes würde sich statistisch durch eine positive Korrelation zwischen der sozialen Bezugsnormorientierung der Schüler und ihrem Helpless-Reaktionstyp sowie eine positive Korrelation zwischen der individuellen Bezugsnormorientierung der Schüler und ihrem Mastery-Reaktionstyp zeigen. Die Ergebnisse der Berechnungen zur Prüfung dieser Annahme konnten allerdings den vermuteten positiven Zusammenhang nicht bestätigen. In der vorliegenden Studie wurde zwischen dem Helpless- und dem Mastery-Reaktionstyp sowohl bei der individuellen als auch bei der sozialen Bezugsnorm kein signifikanter Unterschied gefunden.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sessko-Ergebnissen in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft

Diese Varianzanalyse ergab, dass keine Wechselwirkung zwischen sprachlicher Herkunft und Reaktionstyp signifikant ist.

Der Zusammenhang zwischen dem Reaktionstyp (Helpless/Mastery) und den Sessko-Ergebnissen in Abhängigkeit vom Geschlecht

Bei der Skala individuelles Fähigkeitsselbstkonzept unterscheiden sich Helpless- und Mastery-Schüler signifikant in Abhängigkeit vom Geschlecht. Mastery-Schüler unterscheiden sich bei der Skala individuelles Fähigkeitsselbstkonzept in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht. Männliche Mastery-Schüler haben eine signifikant höhere Ausprägung beim individuellen Fähigkeitsselbstkonzept als weibliche Mastery-Schüler.

Zur Frage, ob sich türkische und österreichische Schüler in ihren Ergebnissen bei der Bezugsnormorientierung unterscheiden, wurde kein Unterschied in der Bezugsnormorientierung der Schüler aufgrund ihrer sprachlichen Herkunft und ihres Geschlechts gefunden.

Zusammenhang zwischen dem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler und ihrer Leistung in der angewandtes Rechnen, Untertest 3 des AID 2

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Leistungstest und dazugehörigem Selbstkonzept wäre in dieser Untersuchung zu erwarten, dass es positive Korrelationen zwischen dem Mathematik-Selbstkonzept der Schüler und ihrer Mathematik-Leistung in der Skala angewandtes Rechnen, Untertest 3 des AID 2 gibt. Die Ergebnisse der Korrelation stehen auch in Einklang mit den Ergebnissen anderer Studien (Mabe und West, 1982; Marsh und Yeung, 1997; Dickhäuser et al., 2002), wonach die Fähigkeitsselbstkonzepte positiv mit der Leistung zusammenhängen. Die Leistung der Schüler im Mathematiktest korreliert positiv mit ($r = .348$, $p = .002$) ihrem mathematischen Selbstkonzept. Das heißt, je höher die Ausprägung des mathematischen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schüler ist, eine desto bessere Leistung in Mathematik weisen sie auf. Aus diesen Ergebnissen kann man schließen, dass die Schüler beim mathematischen Selbstkonzept eher realistisch sind.

Zusammenhang zwischen Disk-Gitter Skala SKLSF und Zielorientierung

Die Ergebnisse zeigen, dass die Disk-Gitter Skala SKLSF positiv mit Annäherungsleistungszielen korreliert ($r = .264$). Dies bedeutet: Je höher die Annäherungsleistungsziel-Orientierung der Schüler ist, desto mehr weisen sie ein höheres Selbstkonzept auf.

Zusammenhang zwischen Disk-Gitter Skala SKLSF und Bezugsnormen

Der Zusammenhang zwischen SKLSF und individueller Bezugsnorm ist ebenfalls bedeutsam. ($r = .368$). Des Weiteren korrelieren auch SKLSF und soziale Bezugsnorm ($r = .487$).

Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormen

Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich zwischen individueller Bezugsnorm und Lernzielen ($r = .388$). Dieses Ergebnis entspricht dem Konzept nach Dweck (1986), was eine Präferenz für eine individuelle Bezugsnorm als Lernzielorientierung konzeptualisiert. Weitere stützt dieses Ergebnis die Annahme von Rheinberg, worin Lernziele in erster Linie in der Verwendung individueller Bezugsnormen, also dem Messen der eigenen Leistung an zeitlich früheren Leistungen bestünden (Rheinberg, 1997, S. 87; Schöne et al., 2004).

Ein negativer Zusammenhang wurde zwischen individueller Bezugsnorm und Arbeitsvermeidung ($r = -.291$, $p = .009$) gefunden. Dies bedeutet, dass ein Schüler umso

weniger Arbeitsvermeidung (= Bestrebung, möglichst wenig Arbeit zu investieren) in Lern- und Leistungssituationen zeigt, je mehr er eine individuelle Bezugsnorm bevorzugt.

Ausblick

Die Komplexität des Themas lässt vermuten, dass noch weitere Variablen existieren, die Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept haben können.

In dieser Studie wurde bei der Erhebung der sozialen Bezugsnormorientierung nicht beachtet, ob türkisch-erstsprachige Schüler dabei türkisch-erstsprachige Schüler in ihrer Klasse bevorzugten. Dies kann zu einem verzerrten Fähigkeitsselbstkonzept geführt haben. Für weitere Studien kann empfohlen werden, dies getrennt zu erfassen und zu vergleichen.

Interessant wären in diesem Zusammenhang auch die Untersuchungen, die neben dem Einfluss von sozialen Vergleichen (externaler Bezugsrahmen) auf die Ausbildung der Fähigkeitsselbstkonzepte auch die dimensionalen Vergleiche (internaler Bezugsrahmen) untersuchen. Dimensionale Vergleiche, d.h. die Vergleiche der eigenen Leistungen in zwei Fächern, können zu einem Kontrasteffekt der fachbezogenen Selbstkonzepte führen. Dieser Kontrasteffekt kann zu einer Aufwertung des Selbstkonzepts in der besseren Domäne oder zu einer Abwertung des Selbstkonzepts in der schwächeren Domäne führen, wobei Letzteres eher eintritt (Marsh, 1986).

In der vorliegenden Untersuchung wurden die deutschen Sprachfähigkeiten der türkischen Schüler nicht erfasst. Da sich die Beherrschung der Unterrichtssprache als entscheidende Bedingung für die Schulleistungen in allen Fächern gezeigt hat (Baumert & Schümer 2001), hätte die Erfassung der Sprachfähigkeit durch einen objektiven Test vermutlich bessere Ergebnisse gebracht.

10. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden deutsch-erstsprachige und türkisch-erstsprachige Schüler/innen verglichen nämlich, hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzepts, ihrer Zielorientierung, ihrer selbstkonzeptbezogenen Bezugsnorm sowie ihres Reaktionstyps (Mastery vs. Helpless). Des Weiteren wurden die Schüler, nachdem sie dem Konzept von Dweck entsprechend dem Reaktionstypen Helpless und Mastery zugeordnet wurden, getrennt nach Reaktionstyp hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzepts, ihrer Zielorientierung und ihrer selbstkonzeptbezogenen Bezugsnorm verglichen.

Zu diesem Ziel wurden die Skalen von verschiedenen Fähigkeitsselbstkonzeptfragebögen verwendet. Schulische Selbstkonzepte der Schüler in den Fächern «Mathematik» und «Deutsch» und ihre allgemeinen schulischen Selbstkonzepte wurden durch Disk-Gitter mit SKSLF-8 erfasst. Die Lern- und Leistungsmotivation wurden mit dem Sellmo-S von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) und weiterhin die Bezugsnorm ihres schulischen Selbstkonzepts mit dem Sessko von Schöne et al. (2002) erfasst. Durch eine Vorgabe des AID 2 wurden die Schüler dem Mastery- oder Helpless-Reaktionstyp zugeteilt, dann wurde das Fähigkeitsselbstkonzept beider Gruppen bezüglich ihrer Herkunft und ihres Geschlechts verglichen. Die Stichprobe dieser Arbeit sind 80 SchülerInnen (davon 43 türkisch-erstsprachige, 37 deutsch-erstsprachige Schüler) der zweiten und dritten Hauptschulklasse. Von den 80 untersuchten Schülern wurden 19 (23,7 %) Schüler dem Mastery-Reaktionstyp und 61 (76,2 %) Schüler dem Helpless-Reaktionstyp zugeordnet.

Die Auswertung ergab, dass ein signifikanter Unterschied zwischen Helpless- und Mastery-Reaktionstyp beim Untertest 1 (Allgemeines Wissen) ($p = .036$), 3 (Angewandtes Rechnen) ($p = .037$) und 9 (Funktionen abstrahieren) ($p = .018$) im AID 2 vorliegt. Bei drei Untertests haben Helpless-Schüler niedrigere Leistungen erzielt als Mastery-Schüler. Ebenso zeigte sich zwischen beiden Gruppen ein weiterer signifikanter Unterschied bei der Skala Selbstkonzept in Deutsch ($p = .028$). Mastery-Schüler wiesen ein höheres deutsches Selbstkonzept auf als Helpless-Schüler. In der vorliegenden Studie wurde zwischen dem Helpless- und dem Mastery-Reaktionstyp kein signifikanter Unterschied sowohl bei ihrer Zielorientierung als auch bei ihrer Bezugsnorm gefunden. Beim allgemeinen schulischen Selbstkonzept (SKLSF-8) und beim Selbstkonzept in Mathematik und Deutsch wurden in Abhängigkeit von der sprachlichen Herkunft signifikante Unterschiede festgestellt. Türkisch-erstsprachige Schüler haben höhere FSK dieser drei Skala aufgewiesen.

Diese Arbeit verdeutlicht die Bedeutung der Beziehung zwischen Reaktionstypen (Helpless/Mastery) und Fähigkeitsselbstkonzept sowie zwischen schulischem Selbstkonzept, Zielorientierung und Bezugsnormorientierung.

Die Fähigkeitsselbstkonzepte des Schülers sollten durch förderliche Maßnahmen sowohl von den Lehrkräften als auch von den Erziehungsberechtigten verbessert werden, um negative Konsequenzen von einmal geschaffenen unrealistischen oder negativen Fähigkeitsselbstkonzepten auf die Leistungen zu verhindern.

Die Einstellungen der SchülerInnen zu Misserfolgen sollen sich durch die Vermittlung, dass Misserfolge kein Versagen bedeuten, sondern eher als eine Möglichkeit nutzen können, die eigenen Fähigkeiten durch Anstrengungen noch zu steigern.

Ausprägung der Lernzielorientierung bei Schülern sollen erhöht werden, um den Schülerinnen das Ziel ihre eigenen Kompetenzen steigern zu können zu vermitteln, so dass sie einen Erfolgserlebnis durch ihren eigenen Lernzuwachs haben können.

Literaturverzeichnis

Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Dalbert, C. & Radant, M. (2008). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Daniels, Z. (2004). Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, herausgegeben von D. H. Rost unter dem Link

<http://books.google.de/books?id=W0H4zVBDtcwC&pg=PA116&dq=daniels+2004+Sch%C3%BCler/Innen&hl=de&sa=X&ei=mLWqT9IbhKX6BtjunaEK&ved=0CEIQ6AEwAQ#v=onepage&q=daniels%202004%20Sch%C3%BCler%2FIInnen&f=false> (09.05.2012)

Dauenheim, D. & Frey, D. (1996). Soziale Vergleichsprozesse in der Schule. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 158–174). Weinheim: Beltz/PVU.

Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In: J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogischpsychologischen Diagnostik, Band 2* (S. 41–55). Göttingen: Hogrefe.

Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte, Entstehung, Auswirkung, Förderung: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 2006, 5–8.

Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 2002, 393–405.

- Diener, C. L., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451–462.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940–952.
- Diefenbach, H. (2010). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49–64.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, October 1986, S. 1041.
- Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 25, NO.1, 109–116.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review* 1988, Vol. 95, No. 2, 256-273
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Philadelphia, PA: *Psychology Press*.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4 Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln. Zweite, völlig überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Springer.

Jagacinski, M. & Nicholls, G. (1987). Competence and Affect in Task Involvement and Ego Involvement: The Impact of Social Comparison Information, *Journal of Educational Psychology*, 1987, Vol. 79, No. 2, 107–114.

Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 54, Heft 3, 2002, S. 534–552.

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 58, Heft 1, 2006, S. 79–97.

Kristen, C. (2008). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderbd. 48 „Migration und Integration“, 230–251.

Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99–110.

Kubinger, K. D. (2009). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum – Version 2.2 (AID 2) samt AID 2-Türkisch*. Göttingen: Beltz.

Titscher, A. & Kubinger, K. D. (2008). An Innovative Method for Testing Children's Achievement-Related Reactions. *School Psychology International*, 2008, 29, 452.

Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (3), 156–166.

Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280–296.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.

Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology* 1997, Vol. 89, No.1, 41–54.

Meyer, W.-U. (1984). Das Konzept der eigenen Begabung. Bern: Huber.

Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, S. 33–52.

Möller, J. & Köller, O. (2001). Dimensional comparison: An experimental approach to the internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 93, 826–835.

Müller, A. G. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 221–255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation und Leistungsbewertungen. Göttingen, Hogrefe.

Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In: D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.), S. 55–61. Weinheim: Beltz/PVU.

Stanat, P. & Edele, A. (2011). Migration und soziale Ungleichheit. H. Reinders et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*, DOI 10.1007/978-3-531-93021-3_16, © VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011.

Segeritz, M., Walter, O., Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62: 113–138, DOI 10.1007/s11577-010-0094-1.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In: J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Band 2*, S. 3–14, Göttingen: Hogrefe.

Seligman, M. E. P. (1979). Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban und Schwarzenberg.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.

Titscher, A. (2004). Zur Mitterfassbarkeit des Reaktionstyp Helpless vs. Mastery nach Dweck et al. mittels AID 2. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität Wien.

Walter, O., Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003, Zf E 11 (2008) 1:84-105 DOI 10.1007/s11618-008-0005-7.

-



Fakultät für Psychologie
Institut für Entwicklungspsychologie und
Psychologische Diagnostik
Universität Wien
Liebiggasse 5
1010 Wien

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

In der Klasse Ihres Kindes wird in den nächsten Wochen eine wissenschaftliche Studie durchgeführt. Diese Studie, die an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, eingebettet ist, wurde vom Wiener Stadtschulrat genehmigt. Die Befragung für die Studie wird nicht länger als eine Schulstunde dauern und erfolgt während der Unterrichtszeit, wobei die Schüler und Schülerinnen einzeln befragt werden. Alle Daten ihres Kindes werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Die Befragungen werden anonym durchgeführt und die Schulen bekommen keine Rückmeldungen über die Antworten ihres Kindes. Ich ersuche Sie herzlich, Ihrem Kind die Teilnahme an dieser Studie zu erlauben.

Falls Sie Fragen haben, können Sie mich gerne kontaktieren. (0650 512 10 32)

Ziel dieser psychologischen Studie ist es, Vergleiche zwischen SchülerInnen mit deutscher und türkischer Muttersprache hinsichtlich ihrer Selbstkonzepte über schulische Fähigkeiten anzustellen: denn Kinder reagieren auf neue Herausforderungen oder auf Misserfolgerlebnisse in Leistungssituationen sehr unterschiedlich. Einige Kinder etwa zweifeln an ihren Fähigkeiten, ihre Leistungen verschlechtern sich nach Misserfolg und sie geben zu früh auf. Im Gegensatz dazu sehen andere Kinder ungelöste Probleme als Herausforderungen, die durch Anstrengung bewältigt werden können und zeigen hohe Ausdauer bei Schwierigkeiten. Diese Reaktionsweisen haben Auswirkungen auf die schulischen Lern- und Leistungssituationen und auf die Bildungskarriere der Kinder.

Das so gewonnene Wissen hilft bei zukünftigen Beratungen, um etwa eine „hilflose“ Reaktion bei Misserfolg und dessen Folgen in Lern- und Leistungssituationen zu verbessern.

Mit freundlichen Grüßen und herzlichen Dank im Voraus für Ihre Unterstützung.

Yasemin Okan (Studentin der Psychologie)

Bitte füllen Sie den folgenden Abschnitt leserlich aus und geben Sie ihn Ihrem Kind mit.

Ich bin ☐ **einverstanden**

☐ nicht einverstanden,

dass mein Sohn/meine Tochter _____

an der wissenschaftlichen Studie zum „**Fähigkeitsselbstkonzept**“ teilnimmt.

Datum

Unterschrift



Fakultät für Psychologie
Institut für Entwicklungspsychologie
und Psychologische Diagnostik
Universität Wien Liebiggasse 5
1010Wien

Sevgili Anne Babalar ve Veliler.!

Önümüzdeki haftalarda çocuğunuzun sınıfında bilimsel bir çalışma yapılacaktır.Viyana Üniversitesi Psikoloji bölümü tarafından yürütülecek bu çalışma için Wiener Stadschulrat'tan izin alınmıştır.Bu araştırmada kullanılacak olan Testler öğrencilere tek başına uygulanacak, ders saatinde yapılacak ve bir saatten fazla sürmeyecektir.

Çocuğunuza ait tüm bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak, testler anonim olacak (çocuğunuz kağıtlara isim yazmayacak) ve testlerin sonuçları okula gönderilmeyecektir.Çocuğunuzun bu çalışmaya katılması için izin vermenizi ve bu çalışmayı desteklemenizi gönülden rica ediyorum.

Konuyla ilgili sorularınız için benimle irtibata geçebilirsiniz (0650 512 10 32)

Bu psikolojik araştırmanın amacı anadili türkçe ve almanca olan öğrencilerin okul başarıları hakkındaki düşüncelerini kıyaslamaktır.Şöyleki çocuklar zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaştıklarında farklı davranabilmektedirler.Bazı çocuklar başarısızlıktan sonra kendi yeteneklerinden şüpheye düşmekte ,çalışmaları kötüleşmekte ve çabuk pes etmektedirler.

Bazı çocuklar ise zorluklar karşısında sabirli davranıp,güçlükleri caba sarfederek aşabileceklerine inanıyorlar ve bu durumu kendilerini geliştirecek bir fırsat olarak görüyorlar.

Çocukların bu farklı tutumlarının okuldaki başarıları ve eğitim kariyerlerinde önemli etkileri vardır.Bu tarz araştırmalarla kazanılan bilgiler başarısızlık karşısında çaresizlik tepkisi gösteren çocuklara danışmanlık sırasında,bu tepkinin öğrenme ve performans durumlarındaki negatif etkilerini düzeltme yoluyla gerçekleşmektedir.

Bu çalışmaya vereceğiniz destek için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Yasemin Okan (Studentin der Psychologie)

Lütfen aşağıdaki kısmı okunakli bir şekilde doldurup çocuğunuza veriniz.

Çocuğumun _____ bilimsel araştırmaya
katılmasını

☐ **Kabul ediyorum**

☐ **Kabul etmiyorum**

Tarih

imza

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Yasemin Okan
Geburtsdatum: 23.01.1978
Geburtsort: Venray/Niederland
Familienstand: ledig
Nationalität: Türkisch

Studium

Seit 2003 Diplomstudium der Psychologie an der „Universität Wien“

Schulbildung

1992-1995 Gymnasium ‘Malatya Krankenschwester schule’ , Malatya
1988-1990 Hauptschule ‘Kadirli Merkez Orta Okulu’ Osmaniye
1984-1988 Volksschule ‘Mehmet Akif Ersoy İlkokulu’ Osmaniye

Berufliche Erfahrungen/Praktika

15.07.2008 – 30.08.2008 Abteilung für die Neurotischen Störungen
des psychiatrischen Spitals Erenköy in Istanbul, Türkei
